TALIS

OECD rahvusvaheline
õpetamise ja õppimise
uuring Eestis

Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena

OECD RAHVUSVAHELISE ÕPETAMISE JA ÕPPIMISE UURINGU TALIS 2018 TULEMUSED

1. OSA

innove
Haridus- ja Teadusministeerium
Tartu Ülikool
Euroopa Liit Euroopa Sotsiaalfond
Eesti tuleviku heaks
Kaasrahastas Euroopa Liidu programm „Erasmus+"

Raporti koostamist ja väljaandmist korraldasid Haridus- ja Teadusministeerium ning SA Innove Euroopa Sotsiaalfondi programmi „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid“ tegevuse „Uuringute ja analüüside tellimine“ raames. Uuringu elluviimist toetavad Euroopa Sotsiaalfond, Erasmus+ programm ja Eesti riik.

Uuringu riiklik projektijuht ja raporti toimetaja: Anne-Mai Meesak (SA Innove)

Autorid: Merle Taimalu, Krista Uibu, Piret Luik ja Äli Leijen (Tartu Ülikool)

Keeletoimetaja: Anneli Oidsalu

Kujundaja: Timo Tamm

ISBN: 978-9949-575-84-8

Tallinn 2019

SISUKORD

SISUKORD 3
1 SISSEJUHATUS 6
1.1 Mis on TALIS? 6
1.2 TALIS uuringus osalejad 8
1.3 TALIS uuringu põhijooned 9
1.4 TALIS uuringu tulemused ja nende tõlgendamine 9
1.5 Raporti ülesehitus 11
2 EESTI ÕPETAJAD JA KOOLIJUHID 14
2.1 Eesti õpetajate ja koolijuhtide vanuseline koosseis 15
2.2 Eesti õpetajate ja koolijuhtide staaž 18
2.3 Eesti õpetajate ja koolijuhtide sooline jaotus 20
2.4 Eesti õpetajate ja koolijuhtide haridustase 22
3 ÕPETAMINE MITMEKESISES ÕPIKESKKONNAS 26
3.1 Mitmekesisus töötajate koosseisus 27
3.2 Mitmekesisus õpilaste koosseisus 29
3.3 Õpetamine kultuuriliselt mitmekesises keskkonnas 31
3.4 Õpetamine keeleliselt mitmekesises keskkonnas 34
3.5 Õpetamine sotsiaal-majanduslikult ja sooliselt võrdses keskkonnas 36
4 AJAKASUTUS JA ÕPETAJATE ÕPETAMISTEGEVUSED 40
4.1 Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud ajakasutusele 41
4.1.1 Õpetaja ajakasutus 41
4.1.2 Koolijuhi ajakasutus 48
4.2 Õpetamistegevused õppeprotsessis 51
4.3 Õpetaja hindamismeetodid 60
5 ÕPETAJAAMETI ATRAKTIIVSUS 64
5.1 Õpetajaamet esimese karjäärivalikuna 65

5.2 Olulised tegurid õpetajaameti valikul ... 68
6 ETTEVALMISTUS JA ÕPETAJATE KOHANEMISE TOETAMINE ... 72
6.1 Eesti III kooliastme õpetajate ettevalmistus esmaõppes ... 73
6.1.1 Erinevate elementide sisaldumine ettevalmistuses ... 76
6.1.2 Õpetajate hinnang oma ettevalmistatuse tasemele ... 77
6.1.3 Õpetajate osalemine õpirändes õpetajakoolituse ajal ... 80
6.2 Eesti koolijuhtide ettevalmistus ... 81
6.3 Õpetajate toetamine esimestel tööaastatel ... 83
6.3.1 Algajate õpetajate osakaal koolitüübiti ... 84
6.3.2 Õpetajatele pakutavad sisseelamist toetavad tegevused ... 85
6.4 Õpetajate osalemine mentorluses ja koolijuhtide hinnangud mentorlusele 91
6.4.1 Koolijuhtide hinnangud mentorluse tähtsusele ... 94
7 ÕPETAJATE ENESETÕHUSUS ... 97
7.1 Õpetaja enesetõhusus neljas valdkonnas ... 98
7.2 Õpetajate enesetõhusus õpetamiskogemusest lähtudes ... 101
8 VÕIMALUSED PROFESSIONAALSEKS ARENGUKS ... 104
8.1 Osalemine professionaalset arengut toetavates tegevustes ... 106
8.1.1 Osalemise üldine ülevaade ... 106
8.1.2 Professionaalsele arengule suunatud tegevuste vormid ... 107
8.1.3 Eduka professionaalse arengu tegevuse tunnused ... 111
8.2 Õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu toetamine ... 113
8.2.1 Õpetajate ja koolijuhtide koolitusvajadus ... 113
8.2.2 Professionaalse arengu tegevustes osalemise barjäärid ... 118
8.2.3 Õpetajate toetamine professionaalse arengu tegevustes osalemisel .. 120
SOOVITUSED ... 123
Soovitused koolidele ja koolipidajatele ... 123
Soovitused õpetajakoolituse esmaõppe ja täiendusõppe arendajatele ja läbiviijatele ... 124
Soovitused poliitikakujundajatele ... 125

KOKKUVÕTE 127
INFOGRAAFIKA 135
SUMMARY 137
KASUTATUD KIRJANDUS 144

1 SISSEJUHATUS

Maailm on pidevas muutumises. Viimastel aastakümnetel on muutused mõnes eluvaldkonnas toimunud eriti kiiresti. Kiirete muutuste taustal on Eestis haridussüsteem paljudes aspektides teiste riikide haridussüsteemidega võrreldes positiivselt esile tõusnud. Näiteks PISA uuringutes on Eesti õpilaste tulemused maailma tipus ning me võime uhked olla selle üle, et meie õpilaste tulemused sõltuvad nende sotsiaal-majanduslikust taustast oluliselt vähem kui mitmes teises arenenud riigis. See on toonud kaasa suure huvi meie haridussüsteemi ja õpetajate töö vastu. TALIS uuringus osalevad just kolmanda kooliastme õpetajad, kelle töö seostub kõige vahetumalt 15-aastaste õpilaste kõrgete PISA tulemustega.

Eesti hariduselus on viimasel ajal ka uusi prioriteete seatud: näiteks rakendada ulatuslikumalt kaasava hariduse ideed ja õpetada koos väga erineva taustaga õppijaid. See seab uusi ootusi õpetajate ja koolijuhtide tööle, et nad muutunud oludes hästi hakkama saaksid ja end kindlana tunneksid. Seetõttu on oluline, et õpetajate ja koolijuhtide professionaalne areng oleks toetatud kogu karjääri vältel. Käesolevat raportit saab kasutada teekaardina, mis näitab, millele täpsemalt õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu toetamisel kooli, kohaliku omavalitsuse, ülikooli või riigi tasandil järgnevatel aastatel keskenduda.

1.1 Mis on TALIS?

TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*) on OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring, mille fookuses on õpilaste õppimist mõjutavad aspektid. Täpsemalt on TALIS uuringu eesmärk anda esiteks ülevaade 7.–9. klassi õpetajate ja koolijuhtide hinnangutest oma töö eri valdkondadele ja teiseks teha uuringu tulemustele toetudes ettepanekuid õpilaste igakülgse arengu paremaks toetamiseks ja õpetajate ning koolijuhtide professionaalse arengu tõhustamiseks kooli, kohaliku omavalitsuse, ülikooli ja riigi tasandil.

OECD valmistab TALIS uuringut ette osapoolte koostöös. Keskne roll on uuringus osalevate riikide esindajatest moodustatud juhtnõukogul, mille ülesanne on seada uuringu fookust vastavalt poliitikakujundamise eesmärkidele. See hõlmab endas nii uuringu kontseptuaalse raamistiku kujundamist, küsimustike arendamist kui ka tulemuste esitamist. Uuring viidi esimest korda läbi 2008. aastal. Käesolevas raportis tutvustatud

uuring on järjekorras kolmas. Eesti esindajaks TALIS 2018 uuringu läbiviimisel määras Haridus- ja Teadusministeerium üldharidusosakonna peaeksperdi Eneken Juurmanni.

Uuringu läbiviimise eest Eestis vastutas SA Innove uuringute ja arenduskeskus. TALIS 2018 uuringu läbiviimist koordineeris algfaasis Ülle Übius ning alates 2019. aastast nimetati riiklikuks projektijuhiks Anne-Mai Meesak. Uuringu andmejuht on Lauri Veski. TALIS 2018 uuringut ettevalmistavas faasis ning küsimustike kohandamisel oli oluline roll ekspertkogul koosseisus: Ülle Übius, Aune Valk, Epp Rebane, Eneken Juurmann, Marju Aolaid ja Lauri Veski.

Uuringu läbiviijad tänavad kõiki, kes panustasid uuringu õnnestumisse töö eri etappides. Eriline tänu kuulub koolide koordinaatoritele, küsimustikele vastanud õpetajatele ja koolijuhtidele mõistva ja vastutuleliku suhtumise ning suurepärase koostöö eest!

Uuringut viiakse läbi Eesti riigi, Erasmus+ programmi ja Euroopa Sotsiaalfondi toel programmi „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid" raames.

OECD koordineeritud rahvusvaheline uuringutulemuste raporti 1. osa „*TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*" avaldati 19. juunil 2019. aastal ja on kättesaadav aadressil https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

TALIS 2018 Eesti raport „Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALISe 2018 tulemused" 1. osa on avaldatud 2019. aastal ning see on kättesaadav SA Innove kodulehel: https://www.innove.ee/uuringud/talis-uuring/talis-2018/

TALIS 2018 uuringu fookuses on õpetamise professionaalsus ja õpetajaameti atraktiivsus. Professionaalsust analüüsides toetutakse viiele sambale: õpetamiseks vajalikud teadmised ja oskused; elukutse tajutav prestiiž; karjäärivõimalused; õpetajate koostöökultuur; õpetajate ja koolijuhtide ametialase vastutuse ja autonoomia tase. Esimene osa „Õpetajad ja koolijuhid kui elukestvad õppijad" keskendub eelkõige esimesele sambale: tööga seotud teadmistele ja oskustele. Pööratakse tähelepanu töökeskkonnale ja õpilaste sotsiaal-kultuurilisele koosseisule ning õpetamisele mitmekesises keskkonnas, vaadeldakse, kuidas õpetajad teadmisi ja oskusi õpetamises rakendavad. Samuti näidatakse, missugune on õpetajate ja koolijuhtide ettevalmistus tööks – milliseid teadmisi ja oskusi on pakkunud esmane ettevalmistus ning mida tehakse pideva professionaalse arengu toetamiseks.

1.2 TALIS uuringus osalejad

2008. aastal toimus esimene TALIS uuring, kus osales 24 riiki. Teises uuringus viis aastat hiljem osales 38 riiki. TALIS 2018 uuringus oli osalejaid juba 48 riigist. Põhiuuring viiakse läbi põhikooli viimase astme õpetajate ja nende koolide koolijuhtide seas (Eestis III kooliaste, ISCED 2. tase). Alates 2013. aastast on riikidel võimalik laiendada valimit ka algklassidele (ISCED 1. tase) ja gümnaasiumitele (ISCED 3. tase).

2018. aasta põhiuuringus osales 31 OECD riiki: Alberta (provints Kanadas), Austraalia, Austria, Belgia (Belgia flaami kogukond, osales ka Belgia piirkondliku üksusena), Eesti, Hispaania, Holland, Iisrael, Inglismaa (Ühendkuningriik), Island, Itaalia, Jaapan, Kolumbia, Korea, Leedu, Läti, Mehhiko, Norra, Portugal, Prantsusmaa, Rootsi, Slovakkia, Sloveenia, Soome, Taani, Tšehhi, Tšiili, Türgi, Ungari, Uus-Meremaa ja USA ning partnerriigid Araabia Ühendemiraadid, Brasiilia, Bulgaaria, Buenos Aires (autonoomne linn Argentinas), Gruusia, Taipei (linn Hiinas), Horvaatia, Kasahstan, Küpros, Lõuna-Aafrika, Malta, Rumeenia, Saudi Araabia, Shanghai (linn Hiinas), Singapur, Venemaa ja Vietnam.

Eestis osales TALIS 2018 põhiuuringus 3004 kolmanda kooliastme õpetajat 195 koolist ja nende koolide direktorid (195). Uuringus osalenud koolidest 174 olid eesti õppekeelega, 3 vene õppekeelega ja 18 eesti/vene õppekeelega koolid. Kuna vene õppekeelega koole oli vaid kolm, siis ei teostatud Eesti andmete põhjal õppekeele alusel võrdlusi. Esindatud olid kõik Eesti maakonnad. Vastanud õpetajatest 2472 (82,3%) olid naised ja 523 (17,4%) mehed, 9 inimest ei märkinud ankeedis oma sugu.

Uuringus osalenud koolidest 102 (52,3%) asusid alevites või külades (kuni 3000 inimest) ja 33 (16,9%) väikelinnades (3001–15 000 inimest). Nii linnadest (15 001–100 000 inimest) kui ka suurlinnadest (Tartu ja Tallinn) oli valitud 30 kooli (15,4%). Uuringus osalenud koolidest 184 (94,4%) olid munitsipaal- või riigikoolid ning 11 (5,6%) erakoolid. Koolidest olid esindatud nii põhikoolid kui ka täistsüklikoolid, mõlemaid 71 (35,3%). Uuringus osales nii koole, milles oli kuni 20 õpilast (4 kooli, 2,1%), kui ka rohkem kui 1000 õpilasega koole (8 kooli, 4,1%).

Raportis kasutatakse TALIS uuringus osalenud III kooliastme (ISCED 2. tase, 7.–9. klass) õpetajate kohta lühidalt sõna „õpetajad". Õpetajad võisid õpetada ka mitmes koolis. Raportis kasutatakse TALIS uuringus osalenud koolidirektorite kohta läbivalt sõna „koolijuht".

1.3 TALIS uuringu põhijooned

Peamised põhimõtted ja valikukriteeriumid 2018. aasta uuringut kavandades olid järgmised:

- rahvusvaheline sihtrühm: põhikooli viimase astme (meil põhikooli III kooliastme, st 7.–9. klassi) õpetajad ja samade koolide juhid;
- valimi suurus: 200 kooli igast riigist; igast koolist 20 õpetajat ja koolijuht;
- küsimustikud: õpetajate ja koolijuhtide jaoks eraldi küsimustikud, mille täitmiseks kulub 45–60 minutit.
- andmete kogumise viis: küsimustikud paberil või veebis (Eestis kasutati ainult veebiküsitlust);
- uuringu läbiviimise aeg: lõunapoolkera riikides 2017. aasta septembrist detsembrini (mõnes riigis erandina kuni 2018. aasta jaanuarini); põhjapoolkera riikides 2018. aasta märtsist maini (mõnes varem alustanud riigis jaanuaris ja veebruaris ning mõnes erandlikult kuni 2018. aasta juulini).

1.4 TALIS uuringu tulemused ja nende tõlgendamine

Selles raportis esitatud analüüsides on rõhk järgmistel aspektidel: 1) Eesti õpetajate ja koolijuhtide tulemuste esitamine; 2) rahvusvahelised võrdlused; 3) trendide esiletoomine; 4) tulemuste mõtestamine kontekstis. TALIS 2018 uuringu tulemused avaldatakse kaheosalise raportina.

Õpetaja küsimustik sisaldas 59 küsimust ning oli jaotatud üheksasse temaatilisse ossa: taustainfo, teave praeguse töö kohta, professionaalne areng, tagasiside õpetaja tööle (tulemused esitatakse TALIS 2018 uuringu raporti 2. osas), õpetamisega seotud tegevused ja hoiakud, õpetamine konkreetses klassis, õpetamine mitmekesises keskkonnas, koolikliima ja tööga rahulolu (tulemused 2. osas) ning õpetajate õpiränne.

Koolijuhi küsimustikus oli 46 küsimust ning see sisaldas kaheksat temaatilist osa: taustainfo koolijuhi enda ja kooli kohta, kooli juhtimine (raporti 2. osas), õpetaja töö hindamine (2. osas), koolikliima (2. osas), õpetajate kohanemist toetavad tegevused ja mentorluse võimalused koolis, õpetamine mitmekesistes keskkondades ja tööga rahulolu (2.osas). Igale riigile anti võimalus lisada ankeedi lõppu täiendavalt mõni enda riigi jaoks oluline küsimus. Eesti lisaküsimus oli esitatud nii õpetajate kui ka koolijuhtide küsimustikus ja sellisena, et mõlema vastajate rühma vastused oleks võrreldavad.

Küsimusega uuriti koolijuhi tegevusi, õpetajate võrdset kohtlemist ja kindlustunnet töökoha suhtes, aga ka rahulolu õppekava arengutega, tööaja jaotusega erinevate tegevuste jaoks ning õpetamisel IKT kasutamise enesetõhusust.

Selles raportis esitatakse tulemusi lõimitult nii õpetajate kui ka koolijuhtide aspektist. Võrreldes TALIS 2013 uuringuga on teemaplokki „õpetamine mitmekesistes keskkondades" lisatud küsimusi rändetausta ja migratsiooni kohta. Õpetaja küsimustikku on lisandunud küsimus õpetajaameti valikul oluliseks peetud tegurite kohta.

Raportis esitatakse analüüse, kuidas õpetajate, koolijuhtide ja koolide tegevused varieeruvad vastavalt õpetajate omadustele (nt sugu, vanus ja õpetamiskogemus) ning koolide või klasside omadustele. Lisateavet TALIS uuringu instrumentide ja kasutatavate meetodite kohta leiab TALIS 2018 tehnilisest raportist (*TALIS 2018 Technical Report*).

TALIS uuringu tulemusi tõlgendades peab kindlasti arvestama järgmisi asjaolusid.

1. TALIS uuringus kasutati õpetajate ja koolijuhtide puhul ainult enesekohaseid küsimusi. Seda tuleb kindlasti tulemuste tõlgendamisel silmas pidada, et need ei peegelda objektiivseid fakte, vaid näitavad vastajate arvamusi, arusaamu, uskumusi ja oma tegevuse kirjeldusi. Seega, tegu on subjektiivsete hinnangutega ja teised meetodid (nt dokumentidest andmete kogumine või vaatlused) võivad anda teistsuguseid tulemusi.
2. TALIS on läbilõikeuuring ja see ei võimalda mõõta põhjuslikkust. Näiteks õpetajate professionaalse arengu tegevustes osalemise ja enesetõhususe vahelist seost uurides saab kindlaks teha seose suuna (positiivne, negatiivne), tugevuse ja statistilise olulisuse, kuid mitte seda, kas nimetatud tegevustes osalemine sõltub enesetõhususest või hoopis vastupidi. Soovides selgitada välja põhjuslikke seoseid, on vaja teha täiendavaid analüüse.
3. Tegu on eelkõige kirjeldava uuringuga.
4. Uuringus osalesid Eestis ainult III kooliastmes õpetavad õpetajad, seega tulemusi tõlgendades peab arvestama, et need kehtivad vaid nende õpetajate, mitte kõigi õpetajate kohta Eestis ning seetõttu ei saa teha tulemustest kõikehõlmavaid üldistusi.
5. Riikide tulemuste võrdlemisel on piirangud. Saab võrrelda faktilisi tunnuseid (näiteks vanus, haridus, elemendid, mis sisaldusid õpetajakoolituses, töötunnid jms), kuid kuna hinnangulisi väiteid tajutakse kultuuriti erinevalt, siis hinnanguliste väidete puhul saab vaadelda vaid trende uuringus osalenud riikides. Kogu teave rahvusvaheliste tulemuste valiidsuse kohta on esitatud TALIS 2018 tehnilises raportis (*TALIS 2018 Technical report*).

6. Eesti tulemusi kõrvutatakse teiste riikide tulemustega. Läbivalt on toodud võrdluseks OECD riikide keskmine tulemus, lisaks on Eesti tulemusi kõrvutatud Soome ja Hollandiga, kuna nende riikide õpetajakoolituse arenguid on Eestis pikemalt eeskujuks võetud. Samuti on kasutatud Lätit kui meile sarnase ajaloolise ja geopoliitilise taustaga naaberriiki. Mõnikord on lähtuvalt teemast ja huvipakkuvatest tulemustest välja toodud ka mõne teise riigi andmed (nt Põhjamaad, Ida-Euroopa riigid, Singapur kui PISA-s kõrgeid tulemusi saanud riik jne).
7. Raportis esitatud analüüside eesmärk on teha ajaliste trendide selgitamiseks rahvusvahelisi võrdlusi. Peab aga arvesse võtma, et kuna TALIS uuringus osalevate riikide arv on iga tsükliga kasvanud, siis ei viita TALIS 2018 osalejate hinnanguline keskmine samade õpetajate ja koolijuhtide üldkogumile läbi aja.

Raporti eesmärk on võimalikult hästi ära kasutada kõiki andmeid, mis on TALIS uuringutes kolme tsükli jooksul alates 2008. aastast kogutu . TALIS 2018 uuring pakub paljudele riikidele esimest korda kolme andmekogumise (2018, 2013 ja 2008) käigus saadud tulemusi – seega saab alles nüüd hakata trende analüüsima. Muidugi tuleb toimunud muutusi tõlgendada muutunud konteksti arvestades.

1.5 Raporti ülesehitus

TALIS 2018 Eesti raporti 1. osa koosneb üheksast peatükist.

- Esimene, käesolev peatükk on sissejuhatav: antakse ülevaade TALIS uuringust, eesmärkidest, valimirühmadest, küsimustikest ja tulemuste tõlgendamisest.
- Teine kuni kaheksas peatükk on igaüks keskendunud ühele laiemale teemale. Alljärgnevalt tutvustatakse neid kõiki veidi lähemalt.
    - Teises peatükis esitatakse osalenud õpetajate ja koolijuhtide sotsiaaldemograafilisi näitajaid (vanus, erialane staaž, sugu, haridus), pakutakse võrdlusi teiste riikide tulemustega ning analüüsitakse muutusi, mis on ilmnenud kolme TALIS uuringu (2008, 2013 ja 2018) tulemuste põhjal. Selles peatükis saame vastuse küsimusele: „Millised on Eesti õpetajad ja koolidirektorid?“
    - Kolmandas peatükis antakse ülevaade õpetamisest mitmekesistes õpikeskkondades (sh mitmekesisusest töötajate ja õpilaste koosseisus) ja õpetamisest mitmekesise koosseisuga koolides ja klassides. Selles peatükis esitatakse tulemusi, mille võiks koondada ühise küsimuse alla: „Milline on õpikeskkond meie koolides?“

- Neljas peatükk keskendub õpetajate ja koolijuhtide tööle – õpetajate õpetamistegevustele ning hindamismeetoditele, aga ka õpetaja ja koolijuhi ajaplaneerimisele. Selles peatükis antakse vastus küsimusele: „Milleks kasutavad õpetajad ja koolijuhid aega ja kuidas toimub õpetamine?"
- Viies peatükk tutvustab põhjusi, mis on motiveerinud õpetajaid oma ametit valima. See peatükk otsib vastuseid küsimusele: „Millised on õpetajaameti valimise põhjused?"
- Kuues peatükk räägib õpetajate ja koolijuhtide esmasest ettevalmistusest ning õpetajatöösse sisseelamist toetavatest tegevustest (sh mentorlusest). Siit saadakse vastus küsimusele: „Kuidas on õpetajad ja koolijuhid oma tööks ette valmistatud?"
- Seitsmes peatükk annab ülevaate õpetajate enesetõhususest ja sellest, kuidas see on muutunud kolme TALIS uuringu jooksul. Siin otsitakse vastust küsimusele: „Kui tõhusatena õpetajad end õpetajatöös tunnevad?"
- Kaheksas peatükk on pühendatud õpetajate ja koolijuhtide kui elukestvate õppijate professionaalsele arengule erinevates aspektides. Antakse ülevaade professionaalse arengu tegevustes osalemisest, tajutud vajadustest ja ka barjääridest, mis osalemist takistavad. Selles viimases sisupeatükis käsitletakse väga olulist küsimust elukestva õppimise seisukohalt: „Mida teevad ja vajavad õpetajad ja koolijuhid oma professionaalse arengu toetamiseks?"

- Üheksandas peatükis võetakse kokku eelmistes peatükkides käsitletud teemad ning esitatakse sihtrühmadele suuniseid haridusvaldkonna arendamiseks.

TALIS raporti 2. osa jaoks planeeritud teemad on seotud selliste oluliste valdkondadega nagu kooli juhtimine ja õpetajate töö hindamine koolijuhtide vaates, tagasiside saamine oma tööle õpetajate vaatenurgast ning koolikliima ja tööga rahulolu nii õpetajate kui koolijuhtide vaates.

TALIS 2018 Eesti raporti 1. osa autorid on Merle Taimalu, Krista Uibu, Piret Luik ja Äli Leijen. TALIS 2018 Eesti raporti aluseks on võetud OECD rahvusvaheline raport ja selle jaoks koostatud materjalid, tulemuste tabelid ning joonised. Statistilised originaalanalüüsid Eesti kohta on teinud Piret Luik, kasutades andmeanalüüsiprogramme IDB Analyzer ja SPSS. Sissejuhatuse ja kokkuvõtva peatüki on koostanud Merle Taimalu koostöös teiste autoritega. Teise peatüki autor on Piret Luik. Kolmanda peatüki on koostanud Krista Uibu, IKT kasutamise alateemasse panustas Piret Luik. Neljanda peatüki

tegi Krista Uibu, ülevaate mitmekesisusest töötajate taustandmetes kirjutas Piret Luik ning ülevaate mitmekesisusest õpilaste koosseisus andis Äli Leijen. Viienda, kuuenda ja seitsmenda peatüki on koostanud Merle Taimalu ja Piret Luik, õpetajate õpirände teemat avas kuuendas peatükis Äli Leijen. Kaheksanda peatüki on koostanud Äli Leijen.

Käesoleva TALIS 2018 Eesti raporti „Sissejuhatuse" koostamisel on lähtutud TALIS 2018 rahvusvahelise raporti (OECD, 2019) järgmisest osadest: *Executive summary, Reader's guide, ja What is TALIS?* https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

2 EESTI ÕPETAJAD JA KOOLIJUHID

Peamised uuringutulemused Eestis

- Eesti õpetajad ja koolijuhid on keskmiselt kõrgema haridustasemega võrreldes OECD keskmisega.
- Üle poole Eesti õpetajatest on 50-aastased või vanemad ja jätkuvalt iseloomustab Eesti õpetajaskonda suur naiste osakaal.
- Koolijuhtide hulgas on enam kui pooled naised, kes on kogenenumad kui teistes riikides keskmistelt.
- Viimase kümne aastaga on oluliselt suurenenud nii nende õpetajate kui ka koolijuhtide osakaal, kel on staaži rohkem kui 20 aastat.
- Viimase viie aastaga on III kooliastmes oluliselt suurenenud alustavate (kuni 5-aastase staažiga) õpetajate osakaal.

Järgnevas peatükis kirjeldatakse Eesti koolide III kooliastme õpetajate ja III kooliastet omavate koolide koolijuhtide vanust, soolist jaotuvust, haridustaset, võrreldakse Eesti olukorda OECD riikide, TALIS uuringus osalenud ja Euroopa Liidu riikide keskmisega ning püütakse analüüsida trende, mis näitavad Eesti III kooliastme õpetajate demograafiliste andmete muutumist võrreldes aastatega 2008 ja 2013.

2.1 Eesti õpetajate ja koolijuhtide vanuseline koosseis

Eesti õpetajate keskmine vanus on 49,2 eluaastat. Õppeaineti jääb keskmine vanus vahemikku 48,0–50,4 aastat. Alla 30-aastaseid õpetajaid on 7,1% ja enam kui pool õpetajatest (53,7%) on 50-aastased või vanemad.

Õpetajate vanuseline jaotus erineb ka maakonniti (vt Tabel 1). Nooremate kui 30-aastaste õpetajate osakaal on eriti madal Järva maakonnas, kuid on enam kui 10% Tartu maakonnas. Kui Tartu ja Ida-Viru maakonnas on 50-aastaseid ja vanemaid õpetajaid vähem kui pool õpetajaskonnast, siis Jõgeva, Lääne, Põlva, Rapla ja Saare maakonnas on neid üle 60%.

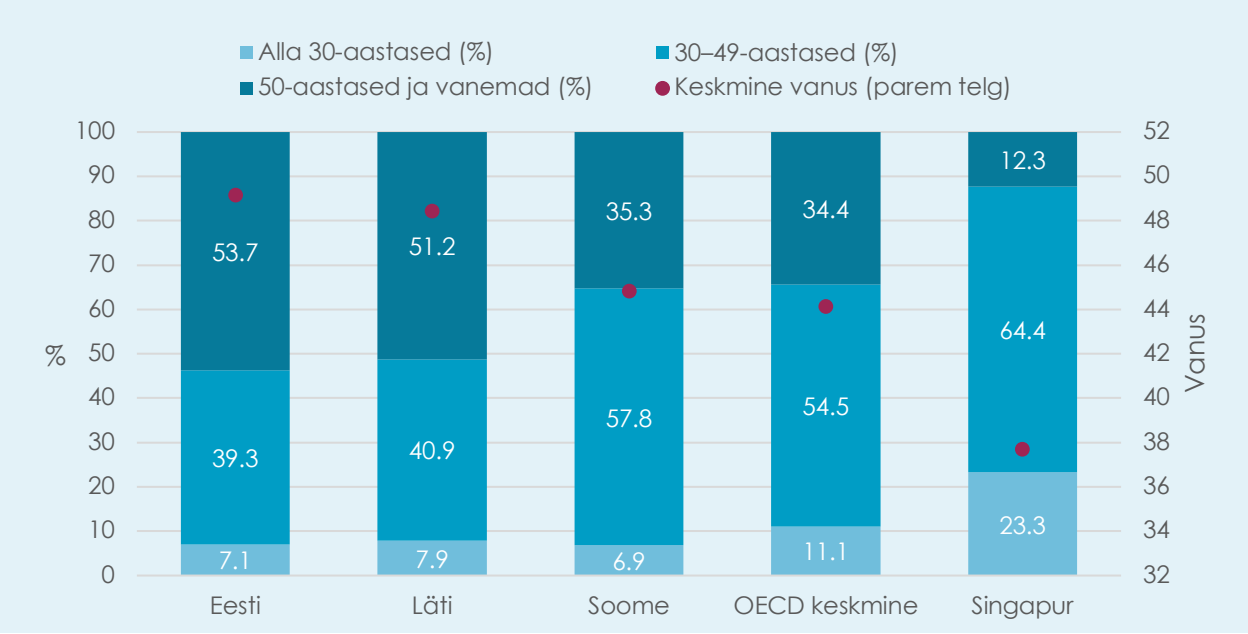
Tabel 2.1. *III kooliastme õpetajate vanuselised näitajad maakondade kaupa*

	Keskmine vanus	Kuni 30-aastaseid õpetajaid, %	50-aastaseid ja vanemaid õpetajaid, %
Ida-Viru maakond	47,0	7,8	43,6
Tartu maakond	47,2	10,3	46,7
Harju maakond	48,4	8,1	51,5
Eesti keskmine	49,2	7,1	53,7
Viljandi maakond	49,5	8,5	55,4
Võru maakond	49,6	7,4	59,7
Valga maakond	50,2	6,1	55,3
Saare maakond	50,3	7,0	60,3
Pärnu maakond	50,3	5,8	57,0
Lääne-Viru maakond	50,4	5,9	59,3
Jõgeva maakond	50,6	4,9	65,1
Põlva maakond	50,6	3,3	60,9
Hiiu maakond	50,9	4,1	58,1
Rapla maakond	51,8	4,3	60,4
Järva maakond	51,9	1,4	57,5
Lääne maakond	52,2	3,0	62,3

OECD riikides on õpetajate keskmine vanus 44,1 aastat, TALIS uuringus osalenud riikides 43,4 aastat ja Euroopa Liidu riikides 44,5 aastat. Nendega võrreldes on Eesti õpetajate keskmine vanus – 49,2 aastat – statistiliselt oluliselt kõrgem. Eesti õpetajad on keskmiselt vanemad ka Läti (keskmine vanus 48,4 eluaastat) ja Soome (keskmine vanus 44,8 eluaastat) kolleegidest (vt Joonis 2.2).

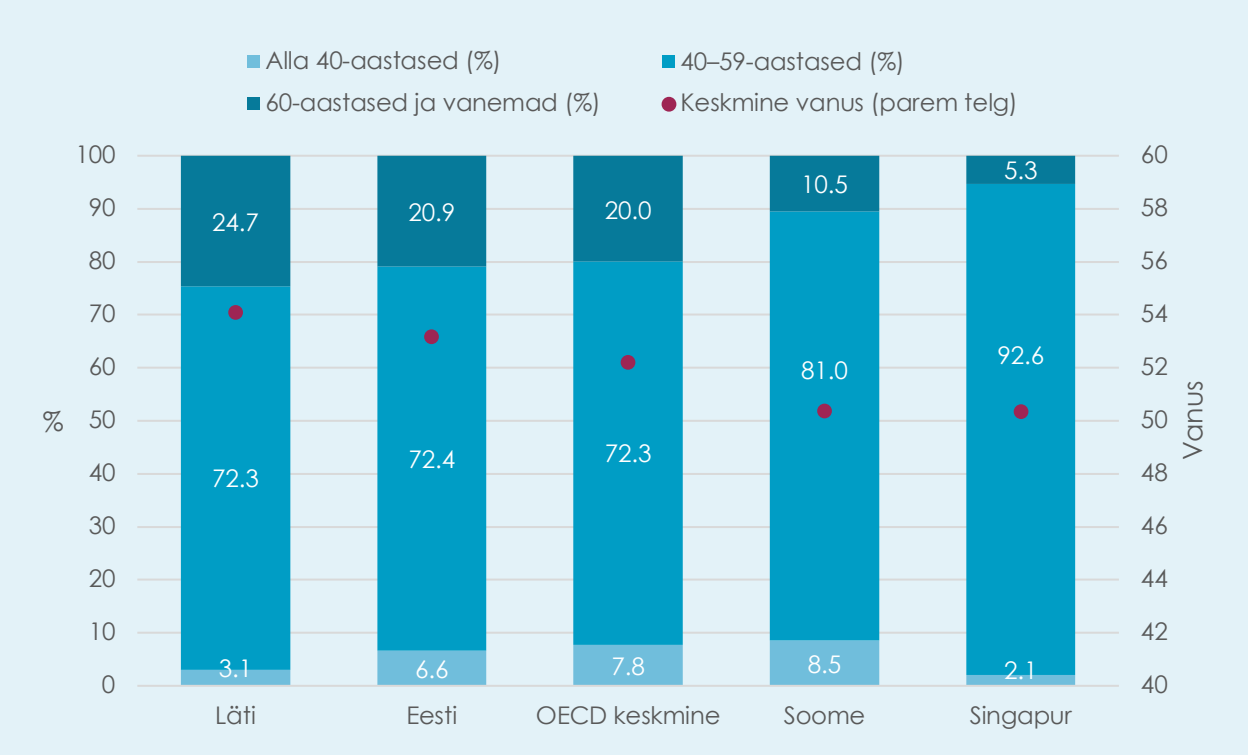
TALIS uuringus osalenud riikidest on alla 30-aastaseid õpetajaid 11,5%. Õpetajate järelkasv on aga probleem paljudes Euroopa riikides. Näiteks on Portugalis alla 30-aastaseid õpetajaid ainult 0,7%, Leedus, Sloveenias, Itaalias Gruusias, Hispaanias, Ungaris ja Islandil on neid alla 5%. Ka Soome 6,9% ei erine oluliselt Eesti näitajast. Eestis on ka 30–49-aastaste õpetajate osakaal väiksem kui teistes TALIS uuringus osalenud riikides: meil 39,3% õpetajaskonnast, TALIS uuringus osalenud riikides 57,1%.

TALIS uuringu andmetel oleme 50-aastaste ja vanemate õpetajate osakaalu poolest riikide esikolmikus. Ainult Leedus on selle vanusegrupi õpetajaid veelgi suurem protsent (56,7%). Meiega statistiliselt sarnane on 50-aastaste ja vanemate õpetajate osakaal Gruusias (53,5%). Ka Lätis ja Bulgaarias on rohkem kui pooled õpetajad 50-aastased ja vanemad. Seevastu Soomes on selles vanuses õpetajaid ainult 35,3% (vt ka joonis 2.1). TALIS uuringus osalenud riikidest on 50-aastaseid ja vanemaid õpetajaid 31,4%, mis on oluliselt madalam Eesti näitajast. Eesti seisab väljakutse ees: järgmise 15 aasta jooksul on vaja koolide III kooliastmesse suurt hulka õpetajaid, asendamaks neid, kes lähevad pensionile.



Joonis 2.1. *Eesti III kooliastme õpetajate vanuseline võrdlus teiste riikide ja OECD keskmisega*

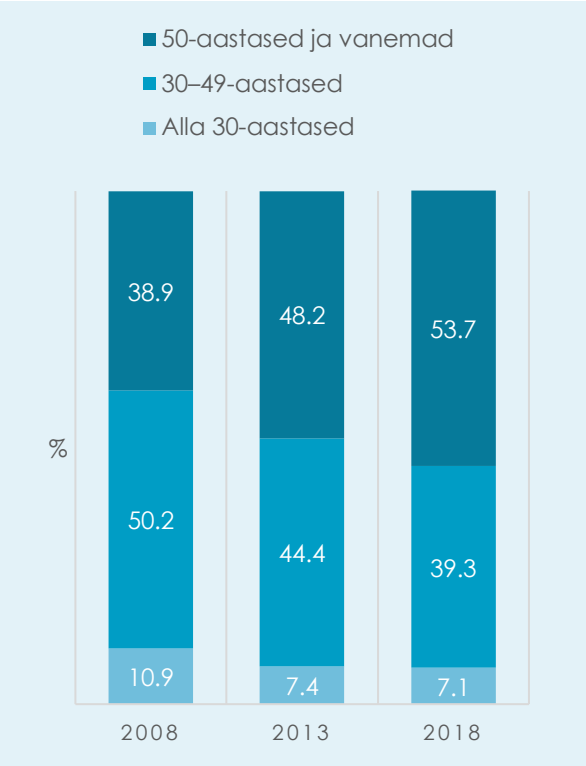
Eesti koolijuhtide keskmine vanus on neli aastat kõrgem kui õpetajatel: 53,2 eluaastat. Alla 40-aastaseid koolijuhte on põhikoolides ja täistsüklikoolides Eestis 6,6% ja 60-aastaseid ja vanemaid veidi enam kui viiendik (joonis 2.2). Siiski ei erine Eesti koolijuhi vanus oluliselt OECD riikide keskmisest, mis on 52,2 aastat. Meie lõunanaabri Läti koolijuhtide vanus sarnaneb Eesti omaga (54,1 eluaastat), kuid põhjanaabrite soomlaste ja Singapuri koolijuhid on siiski oluliselt nooremad (vastavalt 50,4 eluaastat ja 50,3 eluaastat).



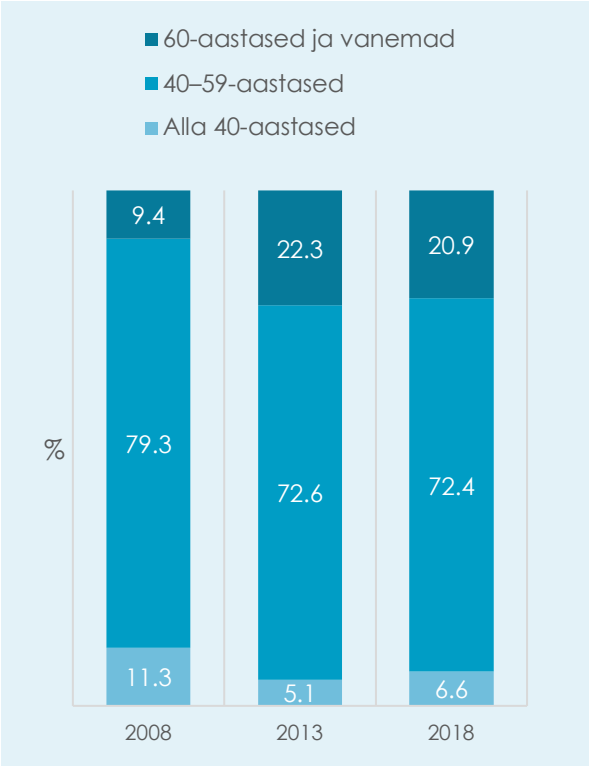
Joonis 2.2. *Koolijuhtide vanus võrreldes teiste riikide ja OECD riikide keskmisega*

Alla 30-aastaste õpetajate osakaal on Eestis võrreldes viimase kümne aastaga vähenenud 3,8 protsendipunkti (vt joonis 2.3), kuid 2013. ja 2018. aasta tulemustes olulist erinevust pole. Kolmandas kooliastmes töötavate 50-aastaste ja vanemate õpetajate osakaal on aga oluliselt tõusnud nii võrreldes 2008. aastaga (14,8 protsendipunkti) kui ka 2013. aastaga (5,5 protsendipunkti).

Võrreldes viimase kümne aastaga on vähenenud põhikoolides ja täistsüklikoolides oluliselt alla 40-aastaste koolijuhtide osakaal ja suurenenud 60-aastaste ja vanemate koolijuhtide hulk (joonis 2.4). Siiski pole viimase viie aasta jooksul toimunud märgatavat vanuselist muutust, vaid see on toimunud 2008. ja 2013. aasta võrdluses: 60-aastaste ja vanemate koolijuhtide osakaal suurenes sel ajavahemikul 11,5 protsendipunkti.



Joonis 2.3 *Eesti III kooliastme õpetajate vanuselise koosseisu muutus aastatel 2008 2018*



Joonis 2.4 *Koolijuhtide vanuselise koosseisu muutus aastatel 2008–2018*

2.2 Eesti õpetajate ja koolijuhtide staaž

Õpetajate keskmine staaž Eesti III kooliastmes on nagu vanuski kõrgem kui OECD, TALIS ja Euroopa Liidu riikide keskmised. Kolmandas kooliastmes õpetav Eesti õpetaja on töötanud õpetajana keskmiselt 22,7 aastat. Keskmine staaž OECD riikides on 17,0 aastat, TALIS uuringus osalenud riikides 16,8 aastat ja Euroopa Liidu riikides 17,1 aastat. Enam kui 20 aastat staaži õpetajana on ka Läti, Leedu, Bulgaaria, Gruusia, Portugali, Venemaa ja Ungari õpetajatel. Meie Põhjanaabritel Soomes on õpetajate keskmine staaž aga 16,0 aastat. Seega võib öelda, et Eesti õpetajad on keskmiselt suurema õpetamiskogemusega.

Samuti saab väita, et III kooliastmes õpetav Eesti õpetaja töötab pikemalt ühes ja samas koolis. Eesti õpetaja keskmine staaž ühes koolis on 14,7 aastat. Nii OECD kui ka TALIS riikidel on see näitaja 10,2 ja Euroopa Liidus 9,8 aastat. Ka Läti, Leedu, Venemaa,

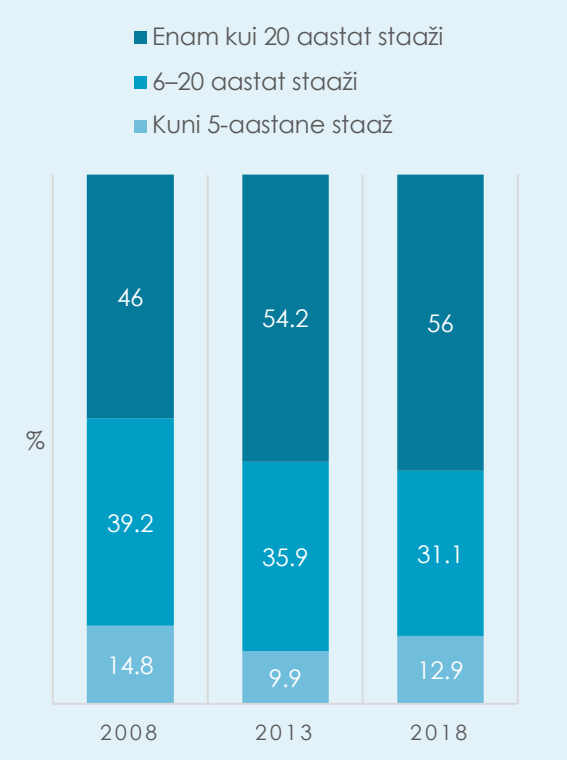
Sloveenia ja Gruusia õpetajad paistavad silma selle poolest, et nad on kauem töötanud just ühes ja samas koolis. Soome õpetajate keskmine staaž ühes ja samas koolis on 10,4 aastat. Teistest riikidest eristuvad Küpros, Korea ja Jaapan, kus õpetajad on kõige liikuvamad: õpetajate üldine tööstaaž on enam kui 15 aastat, kuid ühes ja samas koolis on töötatud keskmiselt kuni 5 aastat. Keskmine Eesti III kooliastme õpetaja on töötanud teistes ametites väljaspool haridusvaldkonda 4,2 aastat. Soomes on see näitaja 2,2 aastat ja Lätis 3,1 aastat. Kuni 5-aastase staažiga õpetajate hulgas on keskmine töökogemus väljapool haridusvaldkonda 6,6 aastat, pikema staažiga õpetajatel 3,8 aastat.

Enam kui 20-aastase staažiga õpetajate osakaal on Eestis viimase 10 aastaga suurenenud (vt joonis 2.5). TALIS 2008 andmetel oli staažikaid õpetajaid 46,0%. Kuni 5-aastase staažiga õpetajate osakaal pole 2018. aastaks võrreldes 2008. aastaga statistiliselt oluliselt muutunud, kuid 2013. aastal on see olnud madalam: 2008 – 14,8%; 2013 – 9,9%; 2018 – 12,9%. On positiivne, et Eesti (nagu ka Läti) kuulub nende riikide hulka, kus viimase viie aastaga on alustavate õpetajate osakaal III kooliastmes suurenenud, samas kui näiteks Soomes on kuni 5-aastase staažiga õpetajate osakaal oluliselt vähenenud. Singapuris on aga alustavate õpetajate osakaal viimase 5 aastaga vähenenud koguni 13,7 protsendipunkti. Kuni 5-aastase staažiga III kooliastme õpetaja vanus Eestis on keskmiselt 35,6 aastat. Ka Selliov ja Vaher (2018) kinnitavad oma raportis, et alustav õpetaja Eestis keskmiselt 35-aastane.

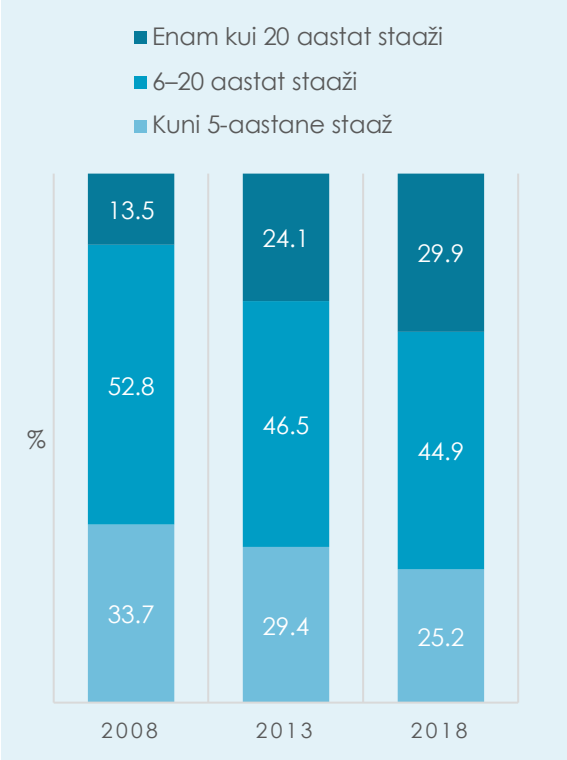
Eesti koolijuhtide keskmine staaž koolijuhina on 14,0 aastat, ühes ja samas koolis koolijuhina töötamise staaž 10,0 aastat ja staaž õpetajana 22,0 aastat. Erakoolide juhtidel on munitsipaalkoolide juhtidega võrreldes oma ametis oluliselt väiksem kogustaaž (9,1 aastat *versus* 14,3 aastat). Aga nagu ka õpetajate puhul, peab märkima, et Eesti koolijuhtide staaž koolijuhina on oluliselt kõrgem OECD riikide keskmisest (9,7 aastat), Euroopa Liidu riikide keskmisest (9,4 aastat) ja TALIS riikide keskmisest (9,5 aastat). Samuti on Eesti põhikoolide ja täistsüklikoolide juhid olnud kauem ametis ühe ja sama kooli juhina. Nii OECD, Euroopa Liidu kui ka TALIS riikide keskmine jääb alla 7 aasta. Eestiga sarnane situatsioon on Lätis.

Eesti põhikoolide ja täistsüklikoolide juhid erinevad OECD, Euroopa Liidu kui ka TALIS uuringus osalenud riikide omadest ka selle poolest, et nad on kauem töötanud teistes ametites väljaspool haridussüsteemi. Kui Eesti koolijuhtide staaž haridusega mitteseotud ametites on 6,0 aastat, siis nii OECD, Euroopa Liidu kui ka TALIS uuringus osalenud riikide keskmised jäävad alla 3,5 aasta. Eesti koolijuhid on töötanud teistes ametites kauem ka Soome (3,1 aastat) ja Läti (3,6 aastat) koolijuhtidest. Eestiga sarnane olukord on Rootsis (6,0 aastat).

Koolijuhte, kes on oma ametis olnud kuni 5 aastat, on Eestis 25,2%. Selle näitaja poolest sarnaneb Eesti paljude teiste riikidega. Silma paistab Eesti aga staažikate koolijuhtide osakaalu poolest: meil on enam kui 20-aastase staažiga koolijuhte 29,9%. Kuni 5-aastase staažiga koolijuhtide osakaal näitab küll vähenemistrendi (vt joonis 2.6), kuid pole kümne viimase aastaga siiski statistiliselt oluliselt muutunud 20 või enam aastat oma ametis olnud koolijuhtide osakaal on aga oluliselt suurenenud: TALIS 2008 andmetel oli meil staažikaid koolijuhte 13,5%, nüüd aga on neid ligi kolmandik ehk 29,9%.



Joonis 2.5 *Eesti III kooliastme õpetajate jaotumine staaži alusel aastatel 2008–2018*



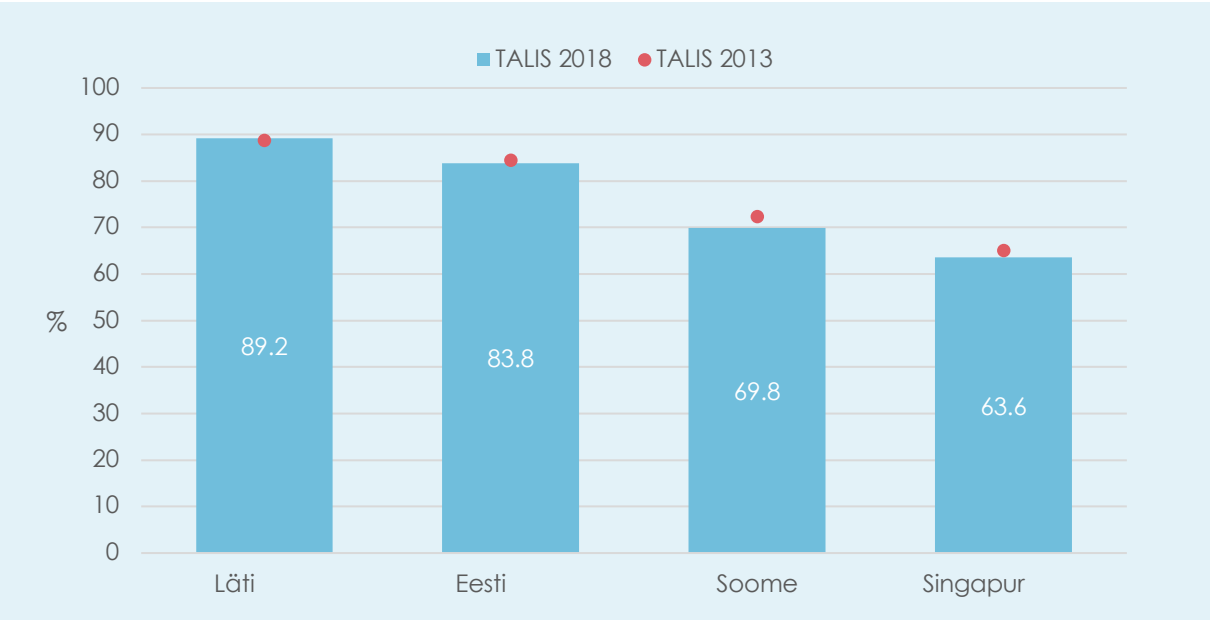
Joonis 2.6 *Eesti koolijuhtide jaotumine staaži alusel aastatel 2008–-2013.*

2.3 Eesti õpetajate ja koolijuhtide sooline jaotus

Teave õpetajate ja koolijuhtide soo kohta võimaldab hinnata soolise ebavõrdsuse taset haridusvaldkonnas. Eesti õpetajatest moodustavad 83,8% naised. Seejuures ei erine oluliselt linna- ja maapiirkonnad: linnas on 84,2% ja maal 82,0% naisõpetajaid. Kuigi on vähe tõendeid selle kohta, et õpetaja sugu mõjutab õpilaste tulemusi (Antecol, Eren ja

Ozbeklik, 2012; Holmlund ja Sund, 2006), siis uurimuste tulemused on näidatud, et õppejõudude sooline tasakaal mõjutab õpilaste hoiakuid, karjääripüüdlusi ja saavutusi (Beilock jt, 2010; Dee, 2005). Õpetaja sugu mõjutab eriti naissoost õpilaste õpiväljundeid (Lim ja Meer, 2017). Seda võib seletada erinevustega, kuidas õpetajad suhtlevad samast soost või vastassoost õpilastega (Jones ja Dindia, 2004).

Võrreldes Eesti näitajat (83,8%) nii OECD riikide keskmisega (68,3%), TALIS uuringus osalenud riikide keskmisega (69,2%) kui ka Euroopa Liidu keskmisega (69,1%), ilmneb, et Eestis on naisõpetajate osakaal oluliselt suurem kui mujal. Naisõpetajaid on rohkem kui 80% ka Lätis (89,2%), Venemaal (85,0%), Leedus (84,9%) ja Slovakkias (82,1%). Euroopa riikidest on kõige väiksem naisõpetajate osakaal Hollandis (53,2%). Viimase viie aasta jooksul (joonis 2.7) ega ka viimase 10 aasta jooksul pole naisõpetajate osakaal Eestis suurenenud. 2008. aasta uuringu andmetel oli Eestis 83,7% ja 2013. aasta andmetel 84,5% naisõpetajaid.



Joonis 2.7 *Naisõpetajate osakaal Lätis, Eestis, Soomes ja Singapuris TALIS 2018 uuringu põhjal*

Ka Eesti koolijuhtidest on enam kui pooled naised (56,6%), kuid siiski on naiskoolijuhtide osakaal väiksem kui naisõpetajate osakaal. Samas peab märkima, et põhikoolides on naiskoolijuhte 61%, kuid täistsüklikoolides on see näitaja ainult 49,3%. Nagu ka õpetajatele puhul, ei saa aga väita, et Eestis oleks linnades koolijuhtide hulgas oluliselt vähem naisi kui maal. Vastavad protsendid 64,0% ja 57,8%. Ja samuti ei ole põhikoolide ja täistsüklikoolide juhtide soolises jaotuses toimunud viimase 10 aasta jooksul olulist

muutust: TALIS 2008 andmetel oli naiskoolijuhte 56,4%, TALIS 2013 andmetel 60,2% kõigist koolijuhtidest.

2.4 Eesti õpetajate ja koolijuhtide haridustase

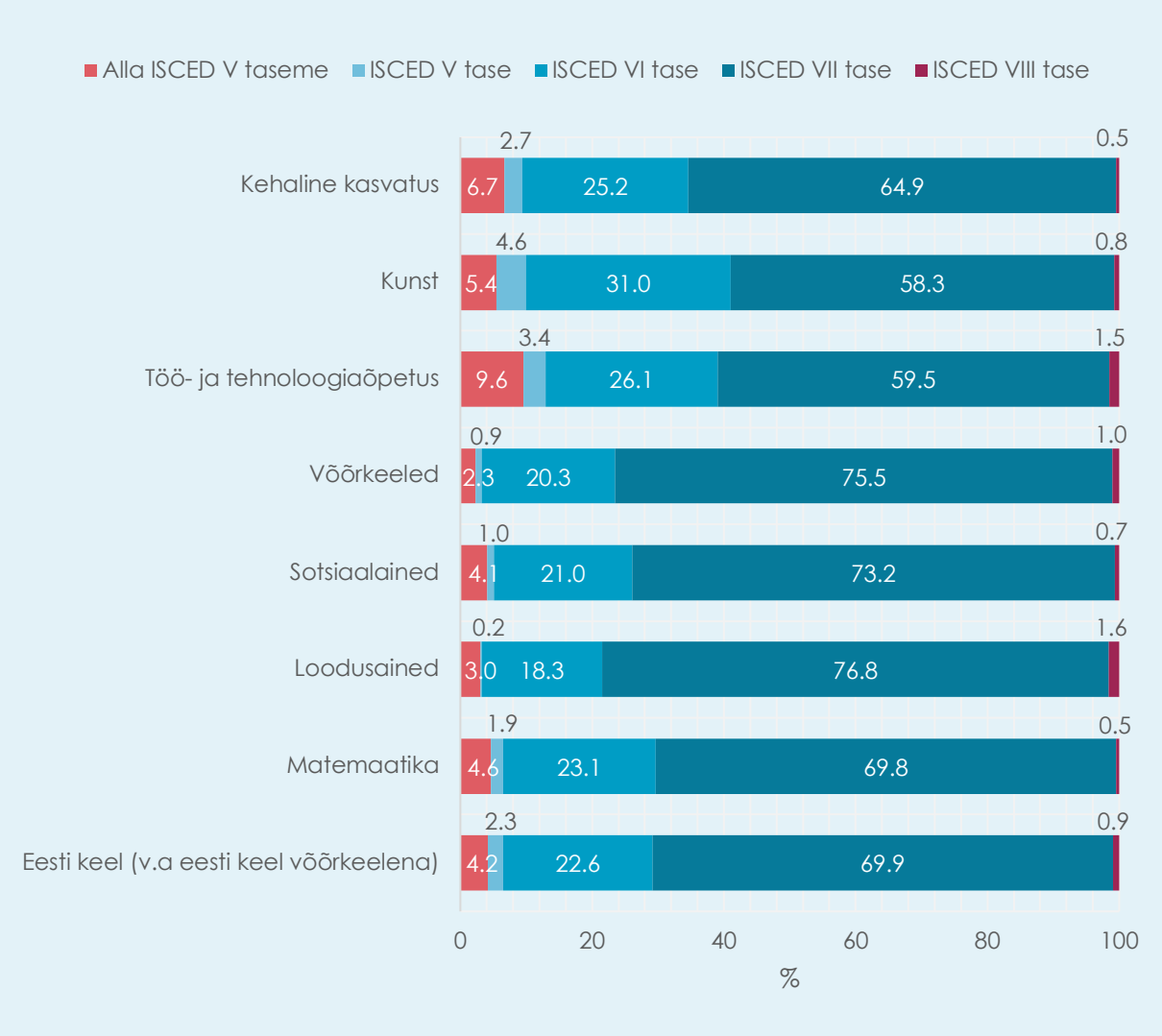
Põhikooliõpetajal peab Eestis olema magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded, 2013). Eesti III kooliastme õpetajatel 71,7% ongi vähemalt magistrikraad või sellega võrdsustatud haridustaseme (vt Tabel 2.2), kuid siiski õpetab meie koolides 7,1% õpetajaid, kel on vaid keskharidus või sellest madalam haridustase. Võrreldes põhikoolide ja täistsüklikoolide III kooliastmete õpetajate haridust, võib aga väita, et täistsüklikoolide õpetajate haridustase on oluliselt kõrgem.

Oma tööd alustavate õpetajate seas on enam kui kümnendik (11,0%) kõrghariduseta ja enam kui kolmandik vaid bakalaureusekraadiga (35,6%). Põhjuseks võib olla asjaolu, et magistriõppes või koguni bakalaureuseõppes õppivad üliõpilased töötavad juba koolis õpetajatena. Ka Selliov ja Vaher (2018) sedastavad, et enamik õpetajakoolituse lõpetajaid juba töötavad või on õpetajana töötanud.

Tabel 2.2. *Eesti III kooliastme õpetajate jagunemine haridustaseme alusel.*

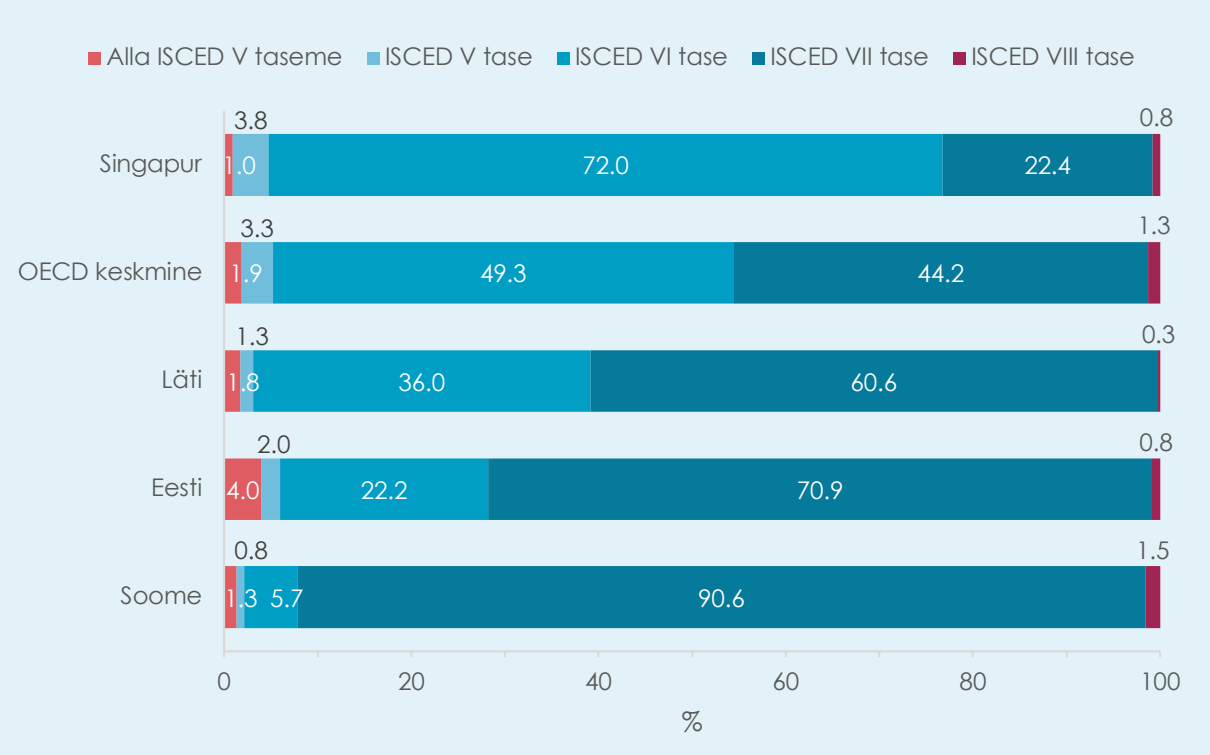
	Kõik õpetajad %	Kuni 5-aastase staažiga %	Enam kui 5-aastase staažiga %	Kõik õpetajad, keskmine vanus
Põhiharidus või kutseharidus ilma keskhariduseta	0,1	0	0,1	56,3
Keskharidus (sh üldkeskharidus ja kutsekeskharidus) või keskeriharidus põhihariduse baasil	3,4	7,1	2,7	44,9
Kutseharidus keskhariduse baasil	0,6	1,4	0,5	45.8
Keskeriharidus keskhariduse baasil	2,0	2,5	1,8	49,2
Bakalaureusekraad (3+2 süsteemi järgi), kutsekõrgharidus, diplomiõpe, rakenduskõrgharidus	22,2	35,6	19,8	44,2
Magistrikraad või sellega võrdsustatud haridus, sh 4+2 süsteemi järgi bakalaureusekraad, NL-aegne spetsialistidiplom	70,9	51,4	74,5	50,9
Doktorikraad, sh kandidaadikraad	0,8	2,0	0,6	47,5

Kõige enam on magistrikraadist või sellega võrdsustatud haridustasemest madalama haridusega õpetajaid kunsti- (41,0%), töö- ja tehnoloogiaõpetuse (39,1%) ning kehalise kasvatuse (34,6%) õpetajate hulgas (vt joonis 2.8). Bakalaureusekraadist madalama tasemega on vastavalt 10,0%, 13,0% ja 9,4% nende ainete õpetajatest. Haridustaseme poolest on kõige parem olukord loodusainete ja võõrkeeleõpetajate hulgas, kus enam kui kolmveerand on vähemalt magistrikraadiga. Ka sotsiaalainetes on sellise haridustasemega õpetajaid ligemale kolmveerand.



Joonis 2.8 *Kolmanda kooliastme õpetajate haridustase õppeainete kaupa.*
Märkus: Alla ISCED V taseme tähendab põhiharidust või kutseharidust ilma keskhariduseta, ISCED V tase keskharidust, ISCED VI tase bakalaureusekraadi, kutsekõrgharidust või rakenduskõrgharidust, ISCED VII tase magistrikraadi või sellega võrdsustatud hariduse ja ISCED VIII tase doktorikraadi olemasolu.

Siiski on Eesti õpetajad keskmiselt kõrgema haridustasemega kui OECD riikide keskmine (vt Joonis 2.9). Enam kui Eestis on magistrikraadi või kõrgema haridustasemega õpetajaid Horvaatias, Tšehhis, Soomes, Gruusias, Itaalias, Portugalis ja Slovakkias (üle 75%).

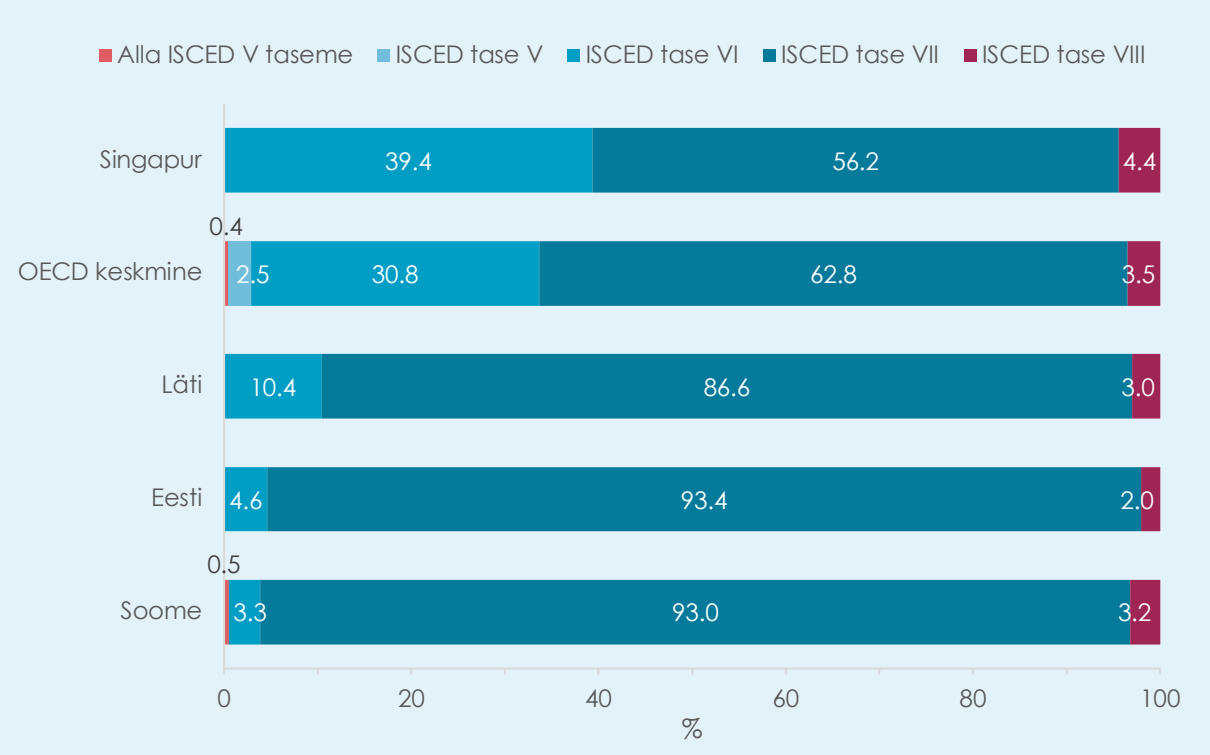


Joonis 2.9 *Õpetajate jaotumine haridustaseme järgi Eestis, Soomes, Lätis ja Singapuris võrdluses OECD riikide keskmisega.*
Märkus: Haridus alla ISCED V taseme tähendab põhiharidust või kutseharidust ilma keskhariduseta, ISCED V tase keskharidust, ISCED VI tase bakalaureusekraadi, kutsekõrgharidust või rakenduskõrgharidust, ISCED VII tase magistrikraadi või sellega võrdsustatud hariduse ja ISCED VIII tase doktorikraadi olemasolu.

Ka koolijuhil peab olema magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate…, 2013). Koolijuhtide enamik (93,4%) ongi Eestis magistrikraadi või sellest kõrgema haridustasemega. Nagu ka täistsüklikoolide õpetajad, on ka seda tüüpi koolide juhid kõrgema haridustasemega kui põhikoolide juhid. Lisaks Eestile (93,4%) on magistrikraadiga koolijuhtide hulk üle 90% Bulgaarias, Horvaatias, Soomes, Portugalis, Slovakkias ja Sloveenias. Eesti koolijuhtide hulgas on magistrikraadist madalama haridusega juhtide suhtarv väiksem kui õpetajate seas, väiksem ka kui meie lõunanaabritel Lätis või OECD riikides, TALIS uuringus osalenud riikides kui ka Euroopa Liidu riikides keskmiselt (vt joonis 2.10). Siiski leidub Eestis ka koolijuhtide. kellel on ainult bakalaureusekraad (4,6%).

Doktorikraadiga juhte on Eestis vaid 2,0%. ja nad töötavad täistsüklikoolides. Eestist enam on doktorikraadiga juhte Lätis (3,0%), Soomes (3,2%) ja Singapuris (4,4%), üle 10%

koolijuhtidest on doktorikraadiga Tšehhis, Itaalias, Koreas, Mehhikos ja Araabia Ühendemiraatides. Seejuures Itaalias, Koreas ja Mehhikos on täheldatud doktorikraadiga juhtide osakaalu kasvu viimasel kümnel aastal ja eriti alates 2013. aastast.



Joonis 2.10 *Koolijuhtide jaotumine haridustaseme järgi Eestis, Soomes, Lätis ja Singapuris võrdluses OECD riikide keskmisega.*

Märkus: Haridus alla ISCED V taseme tähendab põhiharidust või kutseharidust ilma keskhariduseta, ISCED V tase keskharidust, ISCED VI tase bakalaureusekraadi, kutsekõrgharidust või rakenduskõrgharidust, ISCED VII tase magistrikraadi või sellega võrdsustatud hariduse ja ISCED VIII tase doktorikraadi olemasolu.

Niisiis on Eesti õpetajad ja koolijuhid kogenenumad ja haritumad kui paljudes teistes riikides, kuid Eesti ees seisab kaks suurt ülesannet: kuidas tagada, et rohkem meie õpetajaid vastaks kvalifikatsiooninõuetele, ja kuidas asendada neid õpetajaid, kes lähima 15 aasta jooksul pensionile siirduvad?

3 ÕPETAMINE MITMEKESISES ÕPIKESKKONNAS

Peamised uuringutulemused Eestis

- Õpilaste arv Eesti koolides on oluliselt väiksem OECD ja Euroopa Liidu riikide keskmisest, ka õpilaste arv klassis on OECD riikide võrdluses kõige väiksem.
- Võrreldes 2013. aastaga on õpilaste arv ühe õpetaja kohta koolides oluliselt kasvanud.
- Koolijuhtide hinnangul on alates 2013. aastast oluliselt vähenenud õpetajate osakaal, kes õpetavad koolides, kus sotsiaal-majanduslikult ebasoodsatest oludest pärit õpilasi on enam kui kolmandik.
- Kolmandik Eesti õpetajatest on õpetanud klassis, kus õpilased on pärit eri kultuuridest. Sisserändaja- või rändetaustaga õpilaste õpetamise kogemus on ligi kümnendikul õpetajatest. Kümne aasta jooksul ei ole Eestis toimunud olulist muutust õpetajate osakaalus, kes õpetavad koolides, kus õpib rohkem kui kümnendik õpilasi, kelle emakeel erineb kooli õppekeelest.

Selles peatükis tutvustatakse mitmekesisust kooli töötajate ja õpetajate koosseisus, kirjeldatakse Eesti III kooliastme õpetajate ja nende koolide juhtide hinnanguid õpikeskkonna mitmekesisusele nii mitmekultuurilisuse kui ka -keelsuse, nii sotsiaal-majandusliku kui ka soolise võrdsuse perspektiivist. Kooli õpikeskkonnas toimunud muutusi kirjeldatakse selles peatükis vähe. Kuna TALIS uuringus osalenud riikide jaoks muutus rändeküsimus aktuaalseks alles 2015.–2016. aastal, pole selle teema kohta võrdlusmaterjali varasematest, st 2008. ja 2013. aasta TALIS uuringutest leida.

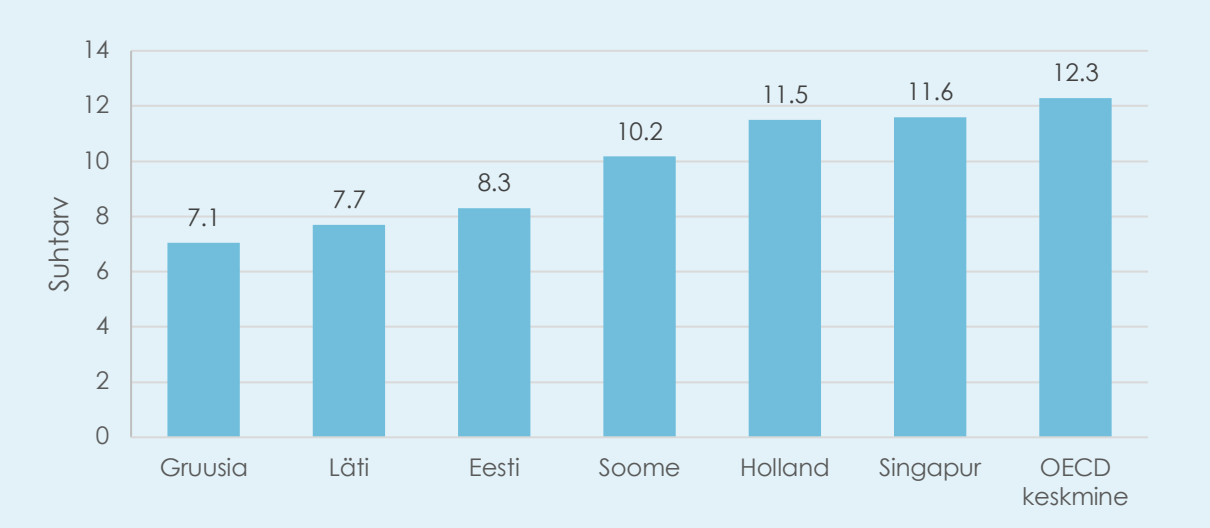
Alates esimesest TALIS uuringust aastal 2008, on toimunud olulisi globaalseid muutusi. Laialdane digitaliseerimine, innovatsiooni kiire levik, kasvav surve riikide eelarvetele, väljakutsed sotsiaalsele sidususele ja demokraatlikele väärtustele ning põgenike suur sissevool Euroopasse on vaid mõned trendid, mis on avaldanud viimasel kümnendil mõju

riikidele, ühiskondadele ja nende haridussüsteemidele, sh õpetajatele ja koolijuhtidele. Need tegurid toovad kaasa muutuse õpikeskkonnas, õppijates ja nende profiilis ning esitavad väljakutse, kuidas korraldada haridust ja kohaneda kiiresti uuenenud reaalsusega. Et olla tulevikus edukad ametialases karjääris ja isiklikus elus, vajavad õpilased laialdasemaid teadmisi ja oskusi ning peavad olema avatumad kui varasemad põlvkonnad (Kuhn & Weinberger, 2005). See on põhjus, miks paljudes haridussüsteemides on asutud läbi vaatama õppekavu ja muutma õpetamise viise. Eesmärk on, et uus põlvkond oleks vastutustundlik ja astuks kindlalt vastu tulevikule (Barber & Mourshed, 2009; Reimers & Chung, 2016). See muudab õpetajate töö keerulisemaks, kui see kunagi varem on olnud, ning tõstatab küsimuse, kui hästi on õpetajad ette valmistatud toimetulekuks uute tingimuste ja nõudmistega.

Mitmekesises õpikeskkonnas õpetamise kohta koguti TALIS 2018 uuringus andmeid nii õpetajatelt kui ka koolijuhtidelt, saamaks terviklikku ülevaadet nii koolides kui ka konkreetsetes klassides esineva mitmekultuurilise ja mitmekeelse ning sotsiaal-majandusliku mitmekesisuse kohta. Teadmine sellest, kuivõrd mitmekesise koosseisuga on koolid ja klassid, võimaldab paremini mõista õpetajate töötingimusi ja konteksti, kus nüüdisaegne õppimine ja õpetamine toimuvad. TALIS uuringus hõlmab õpilaste päritolu mitmekesisuse teema selliseid aspekte nagu õpilaste sotsiaal-majanduslik, kultuuriline ja keeleline taust või rändetaust ja pagulase staatus, õpilase sugu, tema võimete tase ning erivajadused. TALIS 2018 uuringus kirjeldatakse ka seda, milline on õpetajate ja koolijuhtide ettekujutus oma kooli õpilaste mitmekesisusest. See võimaldab paremini käsitada õpetaja töö ja mitmekesisusega seotud tegureid ning kirjeldada õpetajate valmisolekut ja kindlustunnet, õpetamaks mitmekesise koosseisuga koolides.

3.1 Mitmekesisus töötajate koosseisus

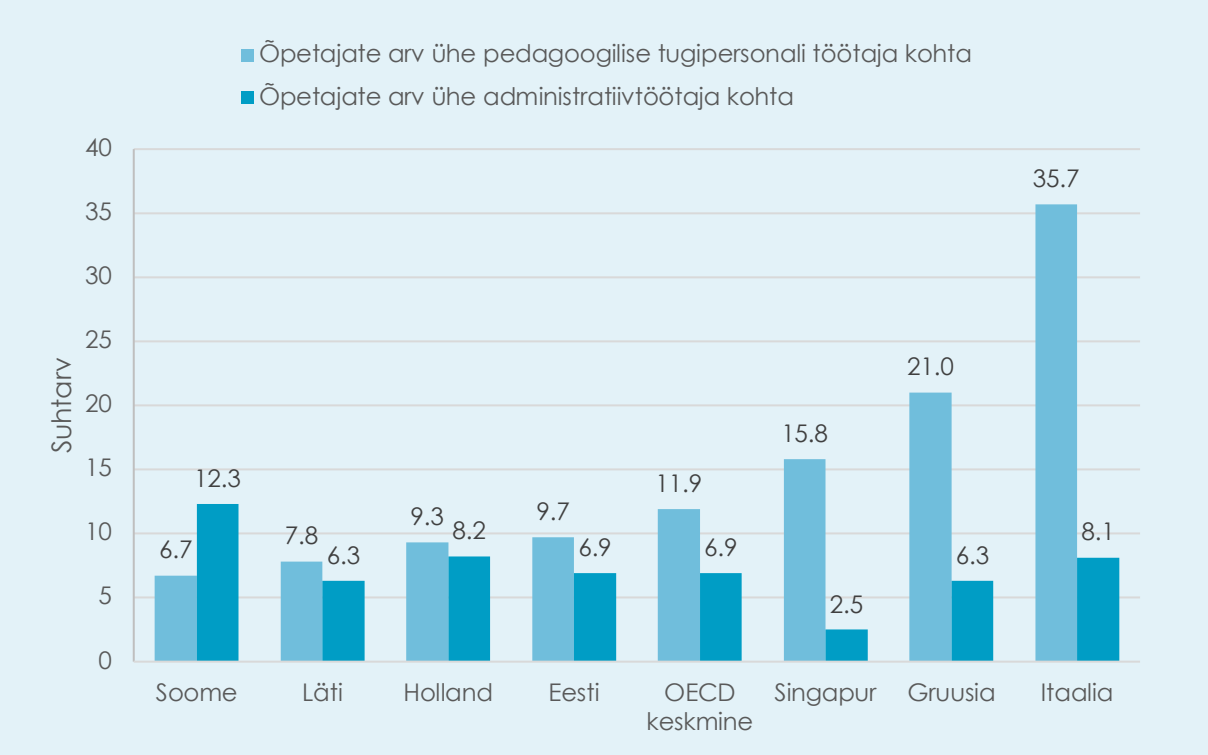
Et anda ülevaade töötajate mitmekesisusest koolides, vaadeldakse esmalt töötajate arvu, ametikohta, õpetajate ja õpilaste suhtarvu ning kirjeldatakse muutusi alates 2008. aastast (joonis 3.1). TALIS uuringus osalenud Eesti koolides töötab koolijuhtide vastuste põhjal keskmiselt 34,1 õpetajat, mis on oluliselt vähem kui OECD, TALIS uuringu ja Euroopa Liidu riikides keskmiselt (vastavalt 40,4; 43,4 ja 45,4). Õpetajate arv koolis sõltub mõistagi õpilaste arvust. Eesti koolides õpib keskmiselt 348 õpilast, ühe õpetaja kohta on meil 8,3 õpilast (kaalutud keskmine), mis on oluliselt madalam OECD riikide keskmisest (12,3) ning Euroopa Liidu riikide keskmisest tulemusest (12,7). Kõige vähem õpilasi ühe õpetaja kohta on TALIS uuringus osalenud riikidest Gruusias.



Joonis 3.1 *Õpilaste arv õpetaja kohta TALIS uuringus osalenud riikides, võrduses OECD riikide keskmisega.*

Võrreldes TALIS 2008 andmetega on Eestis õpilaste arv õpetaja kohta oluliselt vähenenud (aastal 2008 oli see 9,2), kuid võrreldes viie aasta taguse raportiga on see oluliselt kasvanud (2013. aasta andmetel oli 7,7). See tendents on seotud õpilaste koguarvu muutustega kolme õppeaasta võrdluses. 2007/2008. õppeaastal õppis III kooliastmes kõige rohkem õpilasi ja 2012/2013. õppeaastal oli neid kõige vähem (Haridussilm, s.a). Õpilaste koguarvu muutus väljendub ka klassi suuruse muutuses. Kui TALIS 2008 andmetel õppis klassis keskmiselt 20,5 õpilast, siis TALIS 2018 andmetel oli õpilasi 17,0. Võrdluses teiste uurimuses osalenud riikidega on Eestis õpilaste arv klassis kõige väiksem.

Eesti koolides on koolijuhtide vastuste põhjal keskmiselt 4,9 inimest, kes pakuvad pedagoogilist tuge (logopeedid, psühholoogid, haridustehnoloogid jt). Iga pedagoogilise tugipersonali töötaja kohta on Eesti III kooliastmes 9,7 õpetajat. On positiivne, et see on oluliselt väiksem arv kui OECD riikide keskmine (11,9) ja Euroopa Liidu keskmine (15,7). Nii et pedagoogilise tugipersonali poolest oleme nendest keskmistest paremas seisus (vt joonist 3.2). Leidub ka riike, kus õpetajate ja pedagoogilise tugipersonali suhe jääb alla 5: Uus-Meremaa, Island, Kanada Alberta provints, Rootsi ja Tšiili. Soome koolides on 6,7 õpetajat ühe pedagoogilise tugipersonali liikme kohta ja Lätis on see näitaja 7,8. Kõige kehvemas seisus on selles osas Itaalia (suhtarv 35,7).

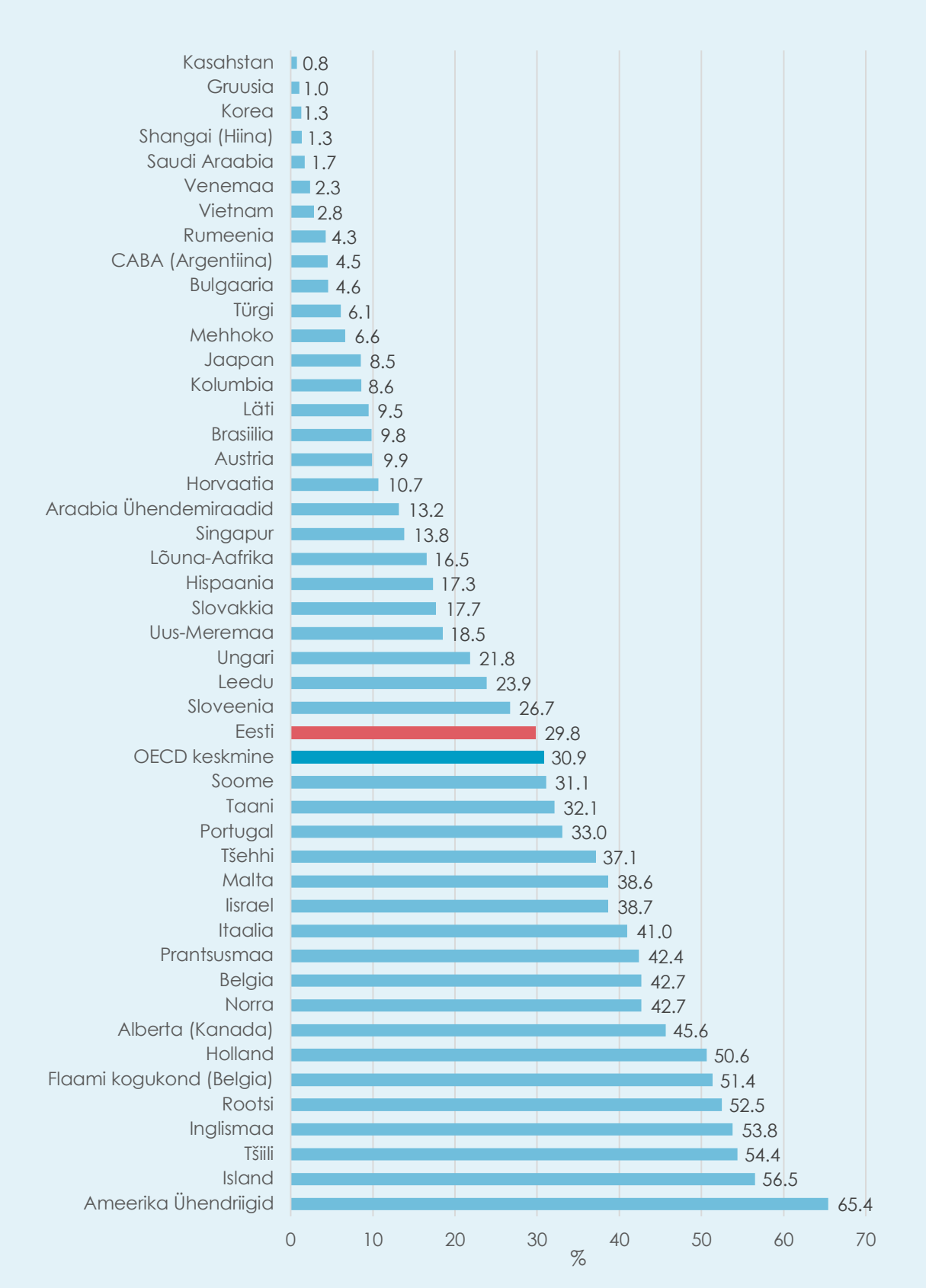


Joonis 3.2 *Õpetajate ja pedagoogilise tugipersonali ning õpetajate ja kooli administratsiooni töötajate (juhtkond koos administratiivtöötajatega) suhtarv TALIS uuringu riikides võrdluses OECD riikide keskmisega.*

Eesti koolides töötab keskmiselt 3,2 juhtkonda kuuluvat inimest ning 2,1 administratiivtöötajat. Õpetajate arv kooli juhtkonna ja administratiivtöötajate kohta on Eestis 6,9. See on võrdne OECD riikide keskmisega. Soome koolides on iga juhtkonda ja administratsiooni kuuluva inimese kohta 12,3 õpetajat, seevastu Singapuris ainult 2,5 (vt ka joonist 3.2).

3.2 Mitmekesisus õpilaste koosseisus

2018. aastal on mitmekesise koosseisuga koolides töötamine paljude riikide koolijuhtidele ja õpetajatele tavapärane olukord. Ka 31% Eesti koolijuhtidest märkis, et nende kooli õpilastest on enam kui 10% erivajadusega õppijaid. Uuringus olid erivajadusega õpilastena defineeritud need, kelle erivajadus (nt vaimne, füüsiline või emotsionaalne puue) on formaalselt kindlaks tehtud. Jooniselt 3.3 on näha, et Eesti koolijuhtide hinnang sarnaneb OECD riikide keskmisega.



Joonis 3.3 *Koolid, kus erivajadusega õppijate osakaal on koolijuhtide hinnangul enam kui 10%*

Erivajadusega õppijate osakaal moodustaski Eesti koolijuhtide hinnangul kõige suurema osa mitmekesisusest, teisi mitmekesisuse tunnuseid esines koolijuhtide hinnangul harvem. Näiteks raporteeris 13% Eesti koolijuhtidest, et nende koolis on enam kui 10% teise emakeelega õppijaid, ja ainult 4% koolijuhte märkis, et nende koolis on üle 30% madala sotsiaal-majandusliku taustaga õpilasi. Ka sisserändajate osakaalu hindavad Eesti koolijuhid madalaks: ainult 1% koolijuhte märgib, et nende koolis on enam kui 10% immigrantidest või rändetaustaga õpilasi. 2013. ja 2018. aasta võrdluses on koolijuhtide hinnangul teise emakeelega õppijate osakaal Eesti koolides jäänud samale tasemele: 2013. aastal märkis 10% ja 2018. aastal 13% koolijuhte, et nende juhitud koolis on teise emakeelega õpilasi enam kui 10%. Ka nende koolide hulk, kus on erivajadusega õppijate osakaal suurem kui 10%, on püsinud aastate võrdluses samal tasemel (2013 – 29%, 2018 – 30%). Madala sotsiaal-majandusliku taustaga õppijate osakaal on koolijuhtide hinnangul Eesti koolides aga langenud. Kui 2013. aastal märkis 11% koolijuhtidest, et nende koolis on enam kui 30% õppijatest madala sotsiaal-majandusliku taustaga, siis aastaks 2018 oli sellise hinnangu andnud koolijuhtide hulk kahanenud 4%-ni.

Õpetajatel paluti TALIS uuringus hinnata klassi koosseisu mitmekesisust. 14% Eesti õpetajatest märkis, et nad õpetasid kindlal ajal (küsitlusele eelnenud nädala teisipäeval kell 11) klassis, kus enam kui 10% õpilastest olid erivajadusega õppijad. Huvitav on see, et koolijuhtide ja õpetajate vastused lahknevad nii suures osas. Erinevuse põhjus võib olla asjaolu, et erivajadusega õppijad õpivad Eesti koolides sageli eriklassides, mida ei õpeta kõik õpetajad. Teine võimalik põhjus võib olla see, et põhikooli lõpuklassides võib erivajadusega õppijaid tavaklassides olla vähem kui madalamates kooliastmetes. Kolmas põhjus võib peituda selles, et õpetajad ei identifitseeri mõnda erivajadusega õppijat. On ka võimalik, et erinevus on tingitud õpetajatele ja koolijuhtidele esitatud küsimuse erinevast formuleeringust (koolijuhil ei palutud mõelda kindlale ajale). Teise emakeelega õppijate, madala sotsiaal-majandusliku taustaga õpilaste ja rändetaustaga õppijate osakaalu hindavad õpetajad koolijuhtidega sarnasemalt (vastavalt (13%, 4% ja 2%).

3.3 Õpetamine kultuuriliselt mitmekesises keskkonnas

On oluline väärtustada õpetajate ja õpilaste tausta mitmekesisust, tunnustada erinevusi. Kultuuriline mitmekesisus on TALIS uuringus seotud eelkõige kultuurilise või etnilise taustaga. Koolijuhtidele ja õpetajatele esitati koolikultuuri ning kooli ja klassi tavade kohta küsimusi, mille rõhuasetus oli õppijate kultuurilise või etnilise tausta mitmekesisusel. Üldiselt olid õpetajate hinnangud oma klassi kultuurilise mitmekesisuse kohta sarnased

koolijuhtide vaadetega oma koolile, kuid võrreldes koolijuhtidega hindasid õpetajad mitmekesisust siiski mõnevõrra madalamaks.

Nii selgus, et OECD riikides õpetab keskmiselt 17% kuni 31% õpetajatest koolides, kus õpilaste koosseis on kultuuriliselt mitmekesine. Eestis on sisserändajate protsent püsinud madal. Küsimusele, kas koolis on õpilasi, kellel on erinev kultuuriline või etniline taust, vastas jaatavalt 51,6% Eesti koolijuhtidest. 34,2% Eesti III kooliastme õpetajatest väitis, et nad on õpetanud klassis, kus õpilased on pärit eri kultuuridest. Riikide seast, kus vähem kui 1% õpetajatest töötab koolides, kus on väga madal immigrantide või rändetaustaga õpilaste osakaal, leiab endise sotsialistliku arenguteega riike: Läti ja Slovakkia (mõlemas 0,5%) ning Rumeenia (0,8%). Eestis on selline kogemus 8,5% õpetajatest. Skaala teises otsas paiknevad riigid, kus rändetaustaga õpilaste osakaal koolides on väga kõrge. Nii töötab koolides, kus vähemalt 1% õpilastest on rändetaustaga, väga palju õpetajaid Rootsis (84,2%), Austrias (74,0%) ja Hollandis (71,7%). Soomes on selline kogemus rohkem kui poolel õpetajaskonnast (51,2%).

Õpetamisega seotud uskumustest ja hoiakutest, õpetamiskogemusest, riiklikust hariduspoliitikast ja sotsiaal-kultuurilisest keskkonnast oleneb see, kuidas õpetajad õpetamist ette kujutavad ja klassiruumis õpetavad (Woolfolk-Hoy, Davis, & Pape, 2006). Seetõttu küsiti koolijuhtidelt hinnangut nende kooli õpetajate kultuurilise mitmekesisusega seotud hoiakute kohta. Selgus, et 94,6% OECD riikide koolijuhtidest arvas, et väga paljud nende kooli õpetajad nõustuksid väitega, et lapsed ja noored peaksid õppima, et eri kultuuridest pärit inimestel on palju ühist. Eesti ja Soome koolijuhtide hinnangud oma kooli õpetajate kohta olid selle väite puhul mõnevõrra kõrgemad kui OECD riikides keskmiselt (vastavalt 95,8% ja 98,2%). Skaala absoluutses tipus paiknesid aga Singapur ja Inglismaa: vastavalt 100% ja 99,4% nende riikide koolijuhtidest arvas, et kõik või peaaegu kõik õpetajad nende koolis nõustuksid selle väitega.

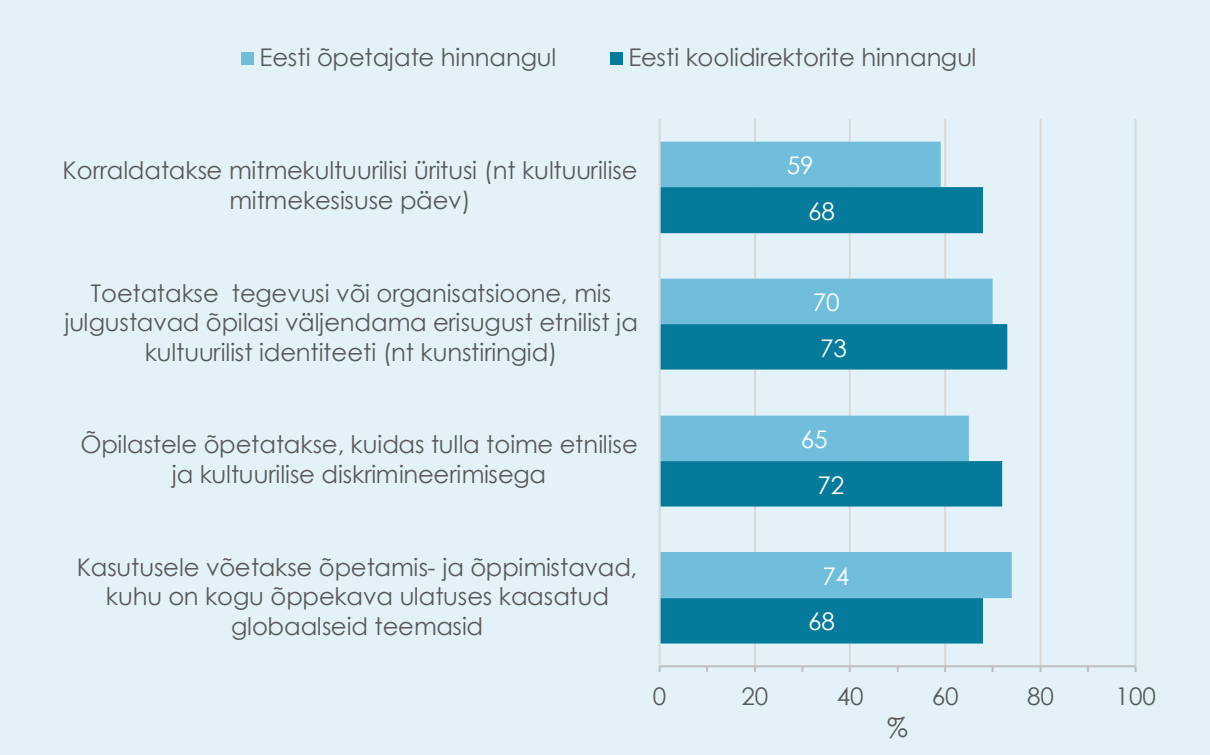
Väga suur hulk OECD riikide koolijuhtidest (94,0%) arvas ka seda, et väga paljud tema kooli õpetajad nõustuksid sellega, et lapsed ja noored peaksid õppima võimalikult varakult teiste kultuuride austamist. Siin olid Eesti koolijuhtide hinnangud heas kooskõlas OECD riikide keskmise tulemusega (94,2%) ning Soome koolijuhtide hinnangud mõnevõrra kõrgemad (97,0%). Väga kõrgelt hindasid oma kooli õpetajate hoiakuid aga Inglismaa (100%), Rootsi (100%) ja Singapuri (99,5%) koolijuhid.

Suur hulk OECD riikide koolijuhte (92,4%) arvas ka seda, et valdav osa tema kooli õpetajatest nõustuks järgmise väitega, et õpilased peaksid õppima, et teistest kultuuridest pärit inimestel võivad olla teistsugused väärtushinnangud. Eesti ja Soome koolijuhtide arvamus oma kooli õpetajate kohta oli OECD riikide keskmisest tulemusest

mõnevõrra kõrgem (vastavalt 93,1% ja 96,1%), silmnähtavalt madalam oli aga Saudi Araabia koolijuhtide hinnang sellele, kas tema kooli õpetajad nõustuks selle väitega (73,2%).

Kõige madalamalt hindasid OECD riikide koolijuhid oma kooli õpetajate nõustumist väitega, et õpetamisel on oluline arvestada erinevustega õpilaste kultuurilises taustas (90,7%). Siin olid Eesti ja Soome koolijuhtide hinnangud keskmisest tasemest kõrgemad (mõlemas riigis 95,3%). Kõige madalamalt hindasid oma kooli õpetajate nõustumist selle väitega aga Läti (74,5%) ja Saudi Araabia (79,3%) koolijuhid. Saudi Araabia koolijuhid hindasid üldse kõige madalamalt oma kooli õpetajate hoiakuid kultuuriliste erinevuste arvestamisel õppetöös.

Koolijuhtidel ja õpetajatel paluti hinnata ka koolis elluviidavaid mitmekesisust toetavaid tegevusi. Selgus, et OECD riikide keskmisel tasemel hindasid koolijuhid seesuguste tegevuste rakendamist oma koolis kõrgemalt kui õpetajad – ja seda kõikide väidete puhul. Eesti koolijuhtide ja õpetajate hinnangutes kultuurilise mitmekesisusega seotud tegevuste kohta olulisi erinevusi ei täheldatud (vt joonist 3.4). Siiski ilmneb tendents, et koolijuhid hindasid mitmekesisust toetavate tegevuste rakendamist oma koolis kõrgemalt kui õpetajad. Põhjus võib olla selles, et koolijuhil on parem teadmine selle kohta, milliseid tegevusi tema juhitud koolis ellu viiakse. Huvitav erinevus ilmnes aga vastustes, mis anti küsimusele globaalsete teemade käsitlemise kohta õppetöös. Nimelt väitis Eesti õpetajatest 73,7%, et kasutusele on võetud õpetamis- ja õppimistavad, mis haaravad kogu õppekava ulatuses ka globaalseid teemasid. Eesti koolijuhtidest arvas nii 68,3%. Arvamuste lahknevuse põhjus võib olla selles, et õpetajad kui õpetamisprotsessi aktiivsed osalised pööravad töö käigus tõenäoliselt tähelepanu ka globaalsetele teemadele, Eesti koolijuhid aga pühendavad kooli õppekava ja õpetamisega seotud teemadele vähe aega (kokku 10,5% õppeaasta tööajast). Seetõttu on madalam ka nende teadlikkus, kas kogu õppekavas rakendatakse õpetamis- ja õppimistavasid, mis haaravad globaalseid küsimusi.



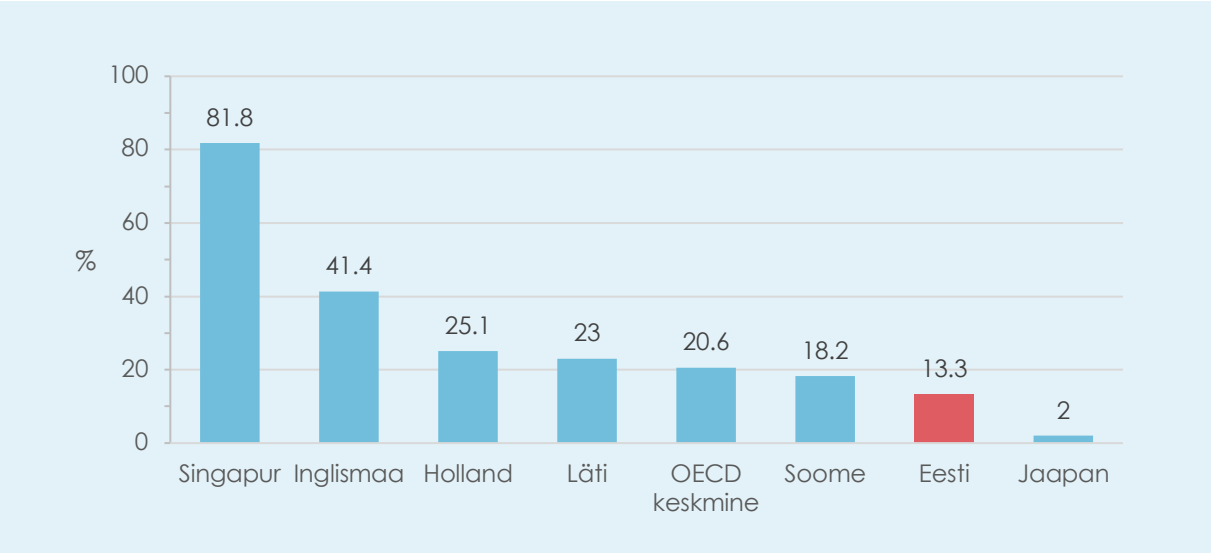
Joonis 3.4 *Eesti koolijuhtide ja õpetajate hinnangud kultuurilise mitmekesisusega seotud tegevustele.*

Ka Põhjamaades – Soomes, Taanis ja Rootsis – olid erinevused õpetajate ja koolijuhtide hinnangute vahel suured (vastavalt 17,6; 16,1; 15,3 protsendipunkti). Koreas küündisid need isegi 28,1 ja Hollandis 21,2 protsendipunktini. Sarnaselt Eestiga ei ilmnenud olulist erinevust koolijuhtide ja õpetajate hinnangute vahel Venemaal ja Leedus. Sellest võib järeldada, et nende riikide koolijuhid teavad üsna hästi, mida tehakse nende koolis õpilaste kultuurilise sallivuse kasvatamiseks.

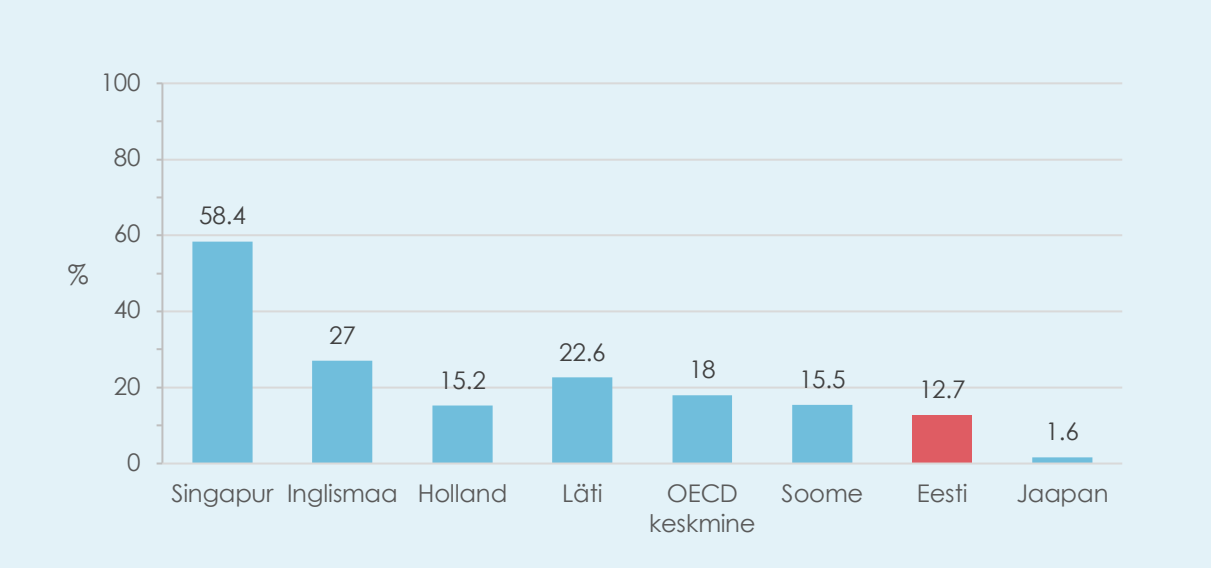
3.4 Õpetamine keeleliselt mitmekesises keskkonnas

Rändelainega kaasneva kultuurilise mitmekesisusega seostub keeleline mitmekesisus. OECD riikide koolijuhtide hinnangul töötab keskmiselt 20,6% õpetajatest koolides, kus enam kui 10% õpilaste emakeel erineb kooli õppekeelest (vt joonist 3.5). Eestis, kus elanikkond on keeleliselt mõnevõrra homogeensem, töötab koolijuhtide hinnangul sellistes koolides 13,3% õpetajatest. Eesti õpetajate hinnangud töötamisele mitmekeelses keskkonnas olid mõnevõrra tagasihoidlikumad. Nimelt, kui OECD riikide õpetajatest väitis 18%, siis Eesti õpetajatest ainult 12,7%, et selles klassis, kus nad õpetavad, on enam kui 10% õpilasi, kelle emakeel erineb kooli õppekeelest (vt joonist 3.6). Koolijuhtide ja õpetajate hinnangu erinevus oma kooli või klassi keelelisele

mitmekesisusele avaldus peaaegu kõikides joonistel 3.5 ja 3.6 esitatud riikides. Suuremad lahknevused avaldusid aga nendes riikides, kus elanikkond on heterogeensem ja keeleline mitmekesisus ulatusliku rändega paratamatult kaasuv nähtus: Singapuris, Inglismaal ja Hollandis. Eesti inimarengu aruande 2016/2017 järgi on alates 2008. aastast ligi pooled Euroopasse sisserännanutest suundunud kolme liikmesriiki, mille hulgas on ka Ühendkuningriik (Maasing & Asari, 2016).



Joonis 3.5 *Koolides, kus enam kui 10% õpilaste emakeel erineb kooli õppekeelest, töötavate õpetajate osakaal (koolijuhtide hinnangul).*



Joonis 3.6 *Klassides, kus enam kui 10% õpilaste emakeel erineb kooli õppekeelest, töötavate õpetajate osakaal (õpetajate hinnangul).*

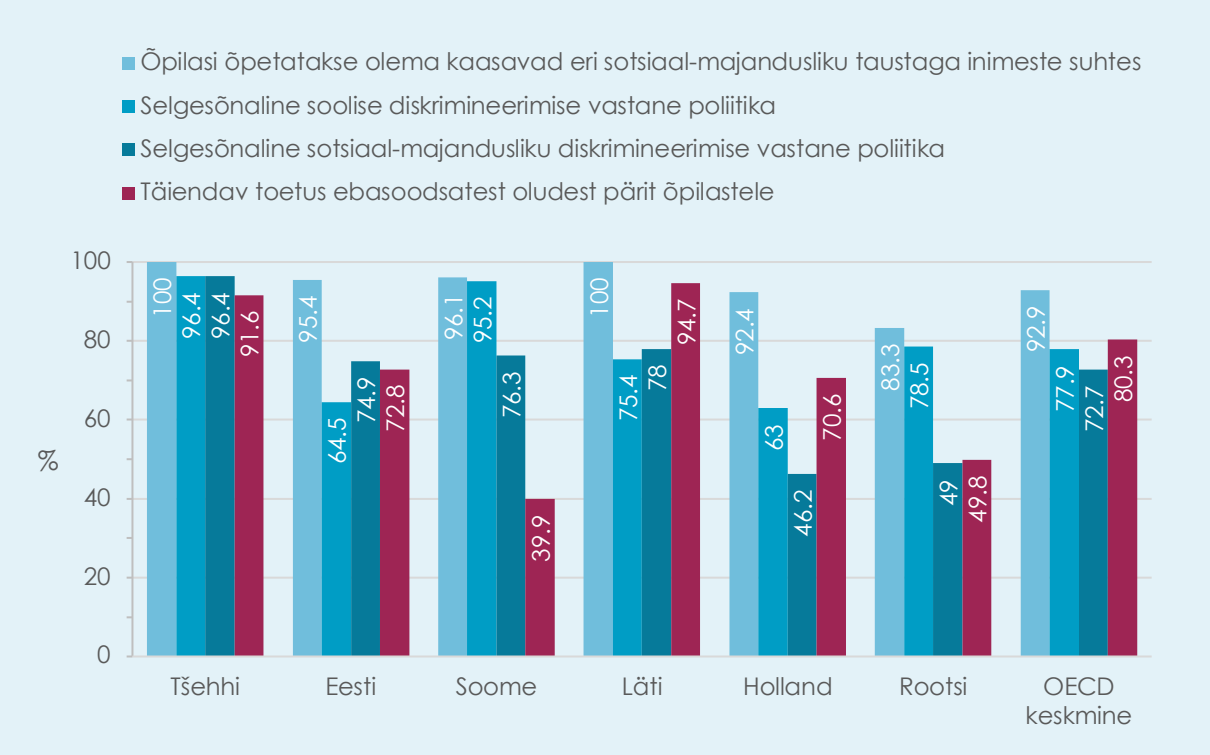
Muutused kooli keelelises mitmekesisuses on heaks indikaatoriks, kui palju on muutunud õpikeskkond õpetajate jaoks: nad peavad õpetama õpilasi keeleliselt mitmekesisemates tingimustes kui varem. Kümne aasta võrdluses (TALIS 2008, 2013, 2018) ei ole Eestis toimunud olulist muutust nende õpetajate osakaalus, kes õpetavad koolides, kus rohkem kui 10% õpilaste emakeel erineb kooli õppekeelest. Seevastu on selliste õpetajate hulk oluliselt suurenenud Põhjamaades. Näiteks, võrreldes 2013. ja 2018. aasta tulemusi, selgub, et 2018. aastal oli neid õpetajaid Rootsis 13,2 ja Soomes 9,0 protsendi võrra rohkem kui viis aastat tagasi. Rändelainega kaasuv keeleline mitmekesisus peegeldab ühtlasi riigi jõukuse määra: migratsioon on ulatuslikum ja põgenike sissevool suurem eelkõige jõukamatesse riikidesse.

Selgus, et õpetajaid, keda on ette valmistatud töötama kultuuriliselt mitmekesises klassiruumis, ei ole TALIS 2018 uuringus osalenud riikides väga palju. OECD keskmisel tasemel umbes viiendik OECD riikide õpetajatest (21,9%) väitis, et nende formaalharidus või koolitused valmistasid neid ette õpetama mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas. Niisiis puudub paljudel õpetajatel ettevalmistus niisuguste ülesannete täitmiseks. Eesti puhul oli see protsent mõnevõrra kõrgem: 24,9% õpetajatest kinnitas, et nende väljaõpe andis ettevalmistuse õpetamaks mitmekeelses või mitmekultuurilises keskkonnas. Kui OECD riikides oli keskmiselt 15,0% õpetajaid, kes tundsid suurt vajadust arendada oma professionaalsust mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas õpetamiseks, siis Eesti kolmanda kooliastme õpetajate hulgas oli neid 10,5%. Niisiis, õpikeskkond ei ole muutunud Eestis kümne aasta jooksul kultuuriliselt oluliselt mitmekesisemaks, kuid lahendamata on mõni väljakutse, mis avaldus Eesti koolis kümme ja enam aastat tagasi. Näiteks vajab tõhustamist eesti keele õpetamine vene õppekeelega koolides. Neile Eesti koolidele, kus õpilaste koosseis on aga kultuuriliselt ja keeleliselt tavapärasest oluliselt mitmekesisem, võiks pakkuda konkreetse kooli vajadusi ja eripära arvestavaid täienduskoolituse mooduleid.

3.5 Õpetamine sotsiaal-majanduslikult ja sooliselt võrdses keskkonnas

Koolijuhtidelt küsiti arvamusi sotsiaal-majandusliku mitmekesisuse kohta nende koolis. Selgus, et mitme riigi haridussüsteemis, sealhulgas Eestis, on koolijuhtide sõnul alates 2013. aastast vähenenud õpetajate hulk, kes õpetavad koolides, kus üle 30% õpilastest on pärit sotsiaal-majanduslikult ebasoodsatest oludest. Üks põhjuseid võib olla vaesuse ja sotsiaalse ebavõrdsuse vähenemine. Koolijuhtidel paluti hinnata ka nende koolis võrdsuse tagamisele suunatud tegevusi (vt joonist 3.7). OECD riikide koolijuhtidest arvas

92,9%, et nende koolis õpetatakse õpilasi kaasama erineva sotsiaal-majandusliku taustaga inimesi. Eesti koolijuhtidest arvas nii 95,4%, Soome ja Hollandi koolijuhtide arvamused olid Eestiga üsna sarnased (vastavalt 96,1% ja 92,4%). Silmapaistvalt kõrged olid selle väite puhul aga Tšehhi (100%) ning Singapuri (99%) koolijuhtide hinnangud.



Joonis 3.7 *Koolijuhtide hinnangud sotsiaal-majandusliku võrdsuse ja soolise võrdõiguslikkuse saavutamiseks rakendatavate tegevuste kohta.*

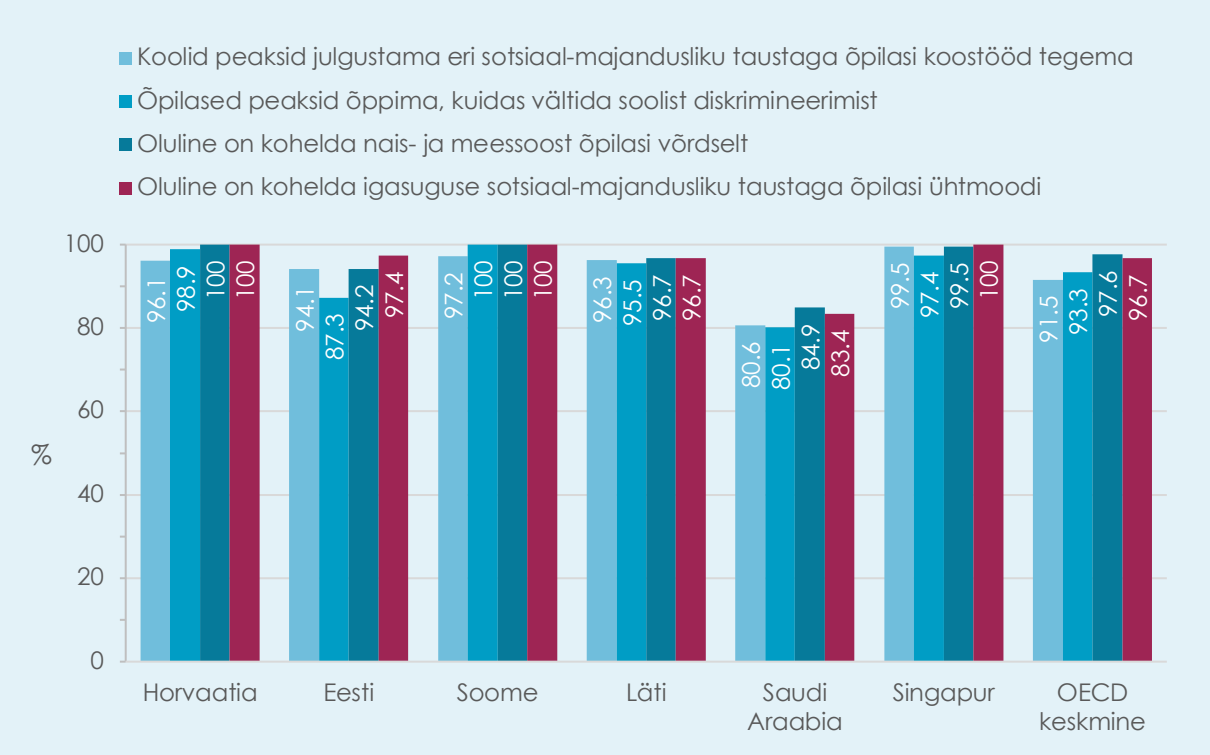
Selgus, et 72,7% OECD riikide koolijuhtide hinnangul rakendatakse nende koolis väga selget sotsiaal-majandusliku diskrimineerimise vastast poliitikat. OECD riikide keskmisest mõnevõrra kõrgem oli see protsent Eestis (74,9%) ning meie naaberriikides Soomes (76,3%) ja Lätis (78,0%). Eesti ühiskonnas tervikuna ei ole aktsepteeritud inimeste diskrimineerimine nende sotsiaal-majandusliku staatuse põhjal. Seevastu alla 50% Rootsi ja Hollandi koolijuhte väitis, et nende koolis rakendatakse diskrimineerimisevastast poliitikat. Tšehhis, vastupidi, oli see protsent väga kõrge (96,4%). Koolijuhtidelt küsiti, kas nende koolis on ebasoodsatest oludest pärit õpilastele ette nähtud ka täiendav toetus, ja vastustest selgus, et Põhjamaades – Rootsis, Norras ja Soomes – ei ole selline toetus kuigi levinud. Nende riikide koolijuhtide hinnangute põhjal saab väita, et täiendav toetus on olemas vähem 50% koolides. Seevastu mõnes riigis on täiendav toetus kehvematest oludest õpilastele väga tavapärane: seda kinnitas 91,5% Singapuri ja 94,7% Läti koolijuhtidest. Nagu kirjeldatud eespool alapeatükis 3.1, on Eesti koolijuhtide hinnangul

nende koolides oluliselt vähenenud madala sotsiaal-majandusliku taustaga õppijate osakaal.

Lisaks sotsiaal-majandusliku mitmekesisusega seotud küsimustele esitati koolijuhtidele üks väide soolise diskrimineerimise vastaste tegevuste kohta koolis. Selgesõnalise kinnituse soolise diskrimineerimise vastase poliitika rakendamise kohta oma koolis andis 77,9% OECD riikide koolijuhtidest, Eestis oli selliseid koolijuhte märgatavalt vähem (64,5%). Veelgi väiksem oli selliste koolijuhtide osakaal Hollandis (63,0%) ja Singapuris (47,1%). Väga kõrgelt hindasid soolise diskrimineerimise vastase poliitika rakendamist oma koolis aga Soome ja Tšehhi koolijuhid (mõlemas riigis 95%). Analüüsides koolijuhtide hinnanguid sotsiaal-majandusliku võrdsuse ja soolise võrdõiguslikkuse saavutamiseks rakendatavate tegevuste kohta (joonisel 3.7), selgub, et kõige enam tegeldakse sotsiaal-majandusliku ebavõrdsuse tagamisega Tšehhis, kus koolijuhtide nõustumist väljendavate vastuste protsent küündis kõikide väidete puhul üle 90.

Järgnevalt küsiti koolijuhtidelt hinnangut selle kohta, kui suur hulk nende kooli õpetajaid võiks nõustuda väidetega, mis seostuvad sotsiaal-majandusliku võrdsuse ja soolise võrdõiguslikkusega (vt joonist 3.8). Suur hulk Eesti koolijuhte (97,4%) oli arvamusel, et kõik või peaaegu kõik nende kooli õpetajad nõustuksid sellega, et igasuguse sotsiaal-majandusliku taustaga õpilasi on oluline kohelda ühtmoodi. Samas leidus riike (nt Soome, Soome, Singapur ja Horvaatia), kus absoluutselt kõik küsitletud koolijuhid (100%) uskusid seda oma kooli õpetajate kohta. Naaberriigis Lätis langesid koolijuhtide hinnangud kokku OECD riikide keskmise tulemusega (mõlemas 96,7%). OECD riikide keskmisest märgatavalt madalamaks jäid need hinnangud Saudi Araabias (83,4%).

Väite puhul, kas koolid peaksid julgustama erineva sotsiaal-majandusliku taustaga õpilasi koostööd tegema, arvas 94,1% Eesti koolijuhtidest, et kõik või peaaegu kõik nende kooli õpetajad oleksid sellega nõus. Eesti koolijuhtide hinnangud olid siin mõnevõrra kõrgemad OECD riikide keskmisest tulemusest (91,5%). Oma kooli õpetajate valmisolekut julgustada koostööle erineva sotsiaal-majandusliku taustaga õpilasi hindasid kõige kõrgemalt joonisel 3.8 esitatud riikidest Singapuri koolijuhid (99,5%) ja taas kõige madalamalt Saudi Araabia koolijuhid (80,6%). Singapuri koolid on selles aspektis eeskujuks teistele riikidele.



Joonis 3.8 *Koolijuhtide hinnangud sotsiaal-majanduslikku ja soolist võrdsust puudutavatele hoiakutele oma kooli õpetajate hulgas.*

Mees- ja naissoost õpilaste võrdne kohtlemine on väga oluline teema. TALIS uuringust selgus, et OECD riikide koolijuhtidest arvas keskmiselt 97,6%, et kõik või peaaegu kõik nende kooli õpetajad nõustuksid sellega, et mees- ja naissoost õpilasi tuleb kohelda võrdselt. Selle väite puhul jäid Eesti koolijuhtide hinnangud oma kooli õpetajate kohta mõnevõrra madalamaks (94,2%) OECD riikide keskmisest hinnangust. Samas leidus riike, kus 100% koolijuhtidest arvas nii, nende hulgas Soome, Horvaatia ja Vietnami koolijuhid. Küsides koolijuhtidelt, kui paljud nende kooli õpetajad nõustuksid väitega, et õpilasi tuleks õpetada vältima soolist diskrimineerimist, selgus, et Eesti koolijuhtide hinnangud oma kooli õpetajate kohta (87,3%) jäid märgatavalt alla OECD riikide keskmisele tasemele (93,3%). Oma kooli õpetajaid hindasid aga väga kõrgelt Soome ja ka Norra koolijuhid (mõlemas riigis 100%). Selles küsimuses oli kõige madalam Saudi Araabia tulemus (80,1%). On mõistetav, et riikides, kus sooline ebavõrdsus on ühiskonnas aktsepteeritud norm, hindavad ka koolijuhid oma kooli õpetajate hoiakuid nendes küsimustes madalamalt.

4 AJAKASUTUS JA ÕPETAJATE ÕPETAMISTEGEVUSED

Peamised uuringutulemused Eestis

- Eesti õpetajad pühendavad suure osa õppetunni ajast õpilaste õpetamisele, administratiivtöö ja korralduslikud tegevused võtavad neilt vähem aega kui õpetajatel paljudes teistes riikides.
- Võrreldes 2013. aastaga on kolmanda kooliastme õpetajate ajakulu tundide planeerimisele ja ettevalmistamisele vähenenud ühe tunni võrra.
- Alla kuuendiku õppeaasta tööajast pühendab koolijuht kooli õppekavale ja õpetamisega seotud ülesannetele ja kohtumistele, sh õpetajate juhendamisele ja professionaalse arengu toetamisele.
- Eesti õpetajad pööravad suurt tähelepanu sellele, et õpetus oleks selge ja õpilastele arusaadav. Oluliselt vähem kasutavad õpetajad õppeprotsessis tegevusi, mis toetavad õpilaste mõtlemist ja kognitiivset arengut.
- Viie aasta jooksul on suurenenud kirjaliku tagasiside andmine õpilastele 7,7 protsendi võrra, õpilaste jälgimine ja neile kohese tagasiside andmine ülesannete sooritamise ajal on vähenenud 6,5 protsendipunkti.

Selles peatükis kirjeldatakse Eesti kolmanda kooliastme õpetajate ja nende koolide juhtide hinnanguid oma ajakasutusele ja -planeerimisele, vaadeldakse õpetajate õpetamistegevusi ning hindamismeetodeid. Samuti analüüsitakse õpetajate ja kooli taustaandmete seoseid õpetamistegevustega. Eesti olukorda võrreldakse OECD riikide ning TALIS uuringus osalenud riikide keskmiste tulemustega. Analüüsitakse ka muutusi III kooliastme õpetajate hinnangutes oma õpetamistegevustele kümne aasta jooksul.

Raamdokumendi *The Education 2030* (UNESCO, 2015) järgi tuleb õpilasi ette valmistada erinevateks väljakutseteks ning arendada oskusi, mida tulevikus läheb probleemide lahendamisel vaja. PISA 2015 uuringus hinnati esimest korda õpilaste oskust lahendada probleeme koostöös teistega. Sellega seoses on muutunud aktuaalseks küsimus, mil määral kasutavad õpetajad õppeprotsessis tegevusi, mis toetavad õpilaste probleemilahendusoskuse ja teiste tänapäevaste oskuste arengut. TALIS ja PISA uuringutest on selgunud, et mõned õpetamistegevused seostuvad positiivselt õpilaste õppimise ja motivatsiooniga. Need on tegevused, mis sisaldavad mitmesuguseid õpilaskeskseid strateegiaid, asetavad õpilase õppeprotsessi keskmesse ning annavad talle aktiivsema rolli, kui seda võimaldavad õpetajakesksed strateegiad. Õpetaja jaoks muutub oluliseks toetada õpilaste kognitiivset arengut, st õpilasi õpetatakse tegema kokkuvõtteid, esitama eri liiki küsimusi ning ennustama ja leidma probleemidele lahendusi (Le Donné, Fraser, & Bousquet, 2016; OECD, 2016a, 2016b).

TALIS uuringus vastasid õpetajad küsimustele, mis hõlmavad kogu õppeprotsessi: tunnieelseid tegevusi ja tundide ettevalmistust ning selleks kuluvat aega, õpetamisel rakendatavaid tegevusi, millega toetada õpilaste õppimist eri viisil ja määral ning hindamismeetodeid. Koolijuhtidelt uuriti nende ajakulu eri ülesannete täitmisel. Uuringu tulemusi analüüsides kirjeldatakse raportis koolide ja õpetajate teatud tunnuste seost nende ajakasutusviiside ja õpetamistegevustega ning antakse ülevaade viimase kümnendi jooksul toimunud muutustest

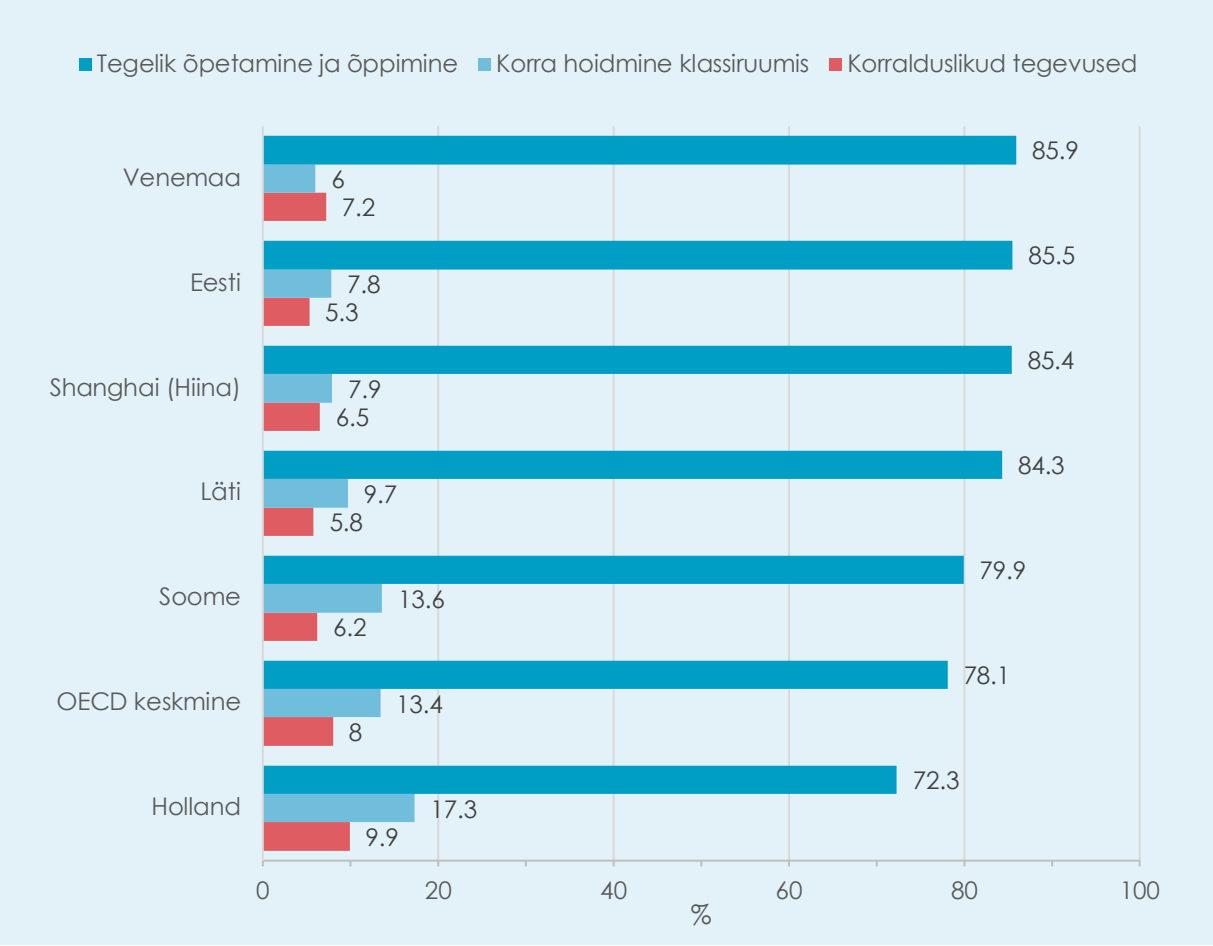
4.1 Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud ajakasutusele

4.1.1 Õpetaja ajakasutus

Tõhusa õpetamise eeltingimus on oskuslik ajaplaneerimine. Et selleni jõuda, tuleb varuda aega nii õppetundide kavandamiseks kui ka õpetamistegevuste katsetamiseks. TALIS uuringus selgitati välja õpetajate ajakasutus: kui palju kulub õpetajal aega õpilaste õpetamisele, tundide planeerimisele ja ettevalmistusele, õpilastööde parandamisele ja hindamisele. Õpetaja andis hinnangu ka selle kohta, kui palju kulub tal aega meeskonnatööle ja aruteludele kolleegidega, üldisele administratiivtööle ning ülesannetele nädalavahetustel, õhtutel ja teistel klassitöövälistel tundidel. Õpetaja pidi hindama, mitu protsenti õppetunni ajast kulub tal täielikul töönädalal korralduslikele tegevustele (nt puudujate märkimisele, kooli puudutava info või dokumentide jagamisele), tunnis korra hoidmisele (distsipliini tagamisele) ning õpilaste õpetamisele ja muudele tunnitegevustele (õpilaste iseseisev õppimine vm). Õpetajate ajakasutuse

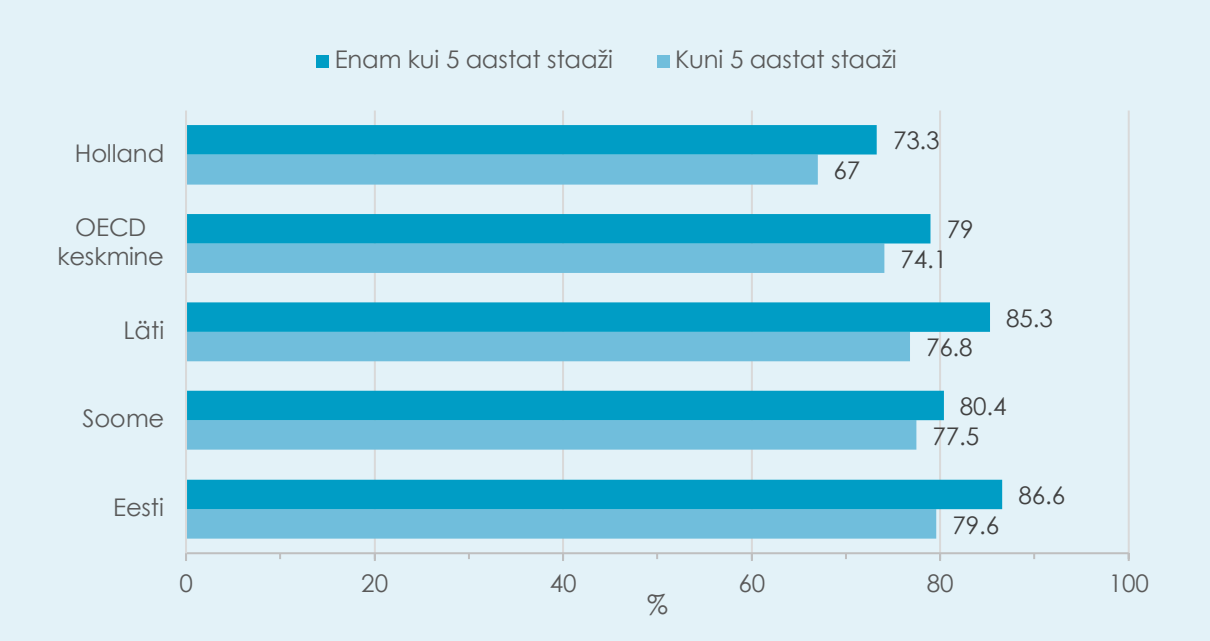
arvestamisel on TALIS uuringus arvestatud kokku nii täis- kui ka osakoormusega töötavate õpetajate keskmine ajakulu töönädalas.

Kui vaadelda Eesti III kooliastme õpetajate ajakasutust õppetunnis OECD riikide tulemuste taustal, ilmnevad mitmed erinevused. OECD riikide õpetajad pühendavad õpilaste õpetamisele keskmiselt 78%, tunnis korra hoidmisele 13,4% ning korralduslikele tegevustele 8% õppetunni ajast (vt joonist 4.1). Seevastu Eesti õpetajad kasutavad õpilaste õpetamisele OECD riikide keskmisest tasemest oluliselt rohkem aega (85,5%). Vähem kulub neil aega korra hoidmisele klassiruumis (7,8%) ja korralduslikele tegevustele (5,3%). Sarnaselt Eesti õpetajatega pühendavad palju aega õpetamisele ja õpilaste õppimisele õpetajad naaberriikides Venemaal (85,9%) ja Lätis (84,3%), aga ka Aasia riikides, nt Shanghais (Hiinas) ja Vietnamis (mõlemas 85,4%). Erinevalt Eesti õpetajatest kulub Skandinaavia riikide ning Hollandi õpetajatel palju rohkem aega tunnis korra hoidmisele ja korralduslikele tegevustele.

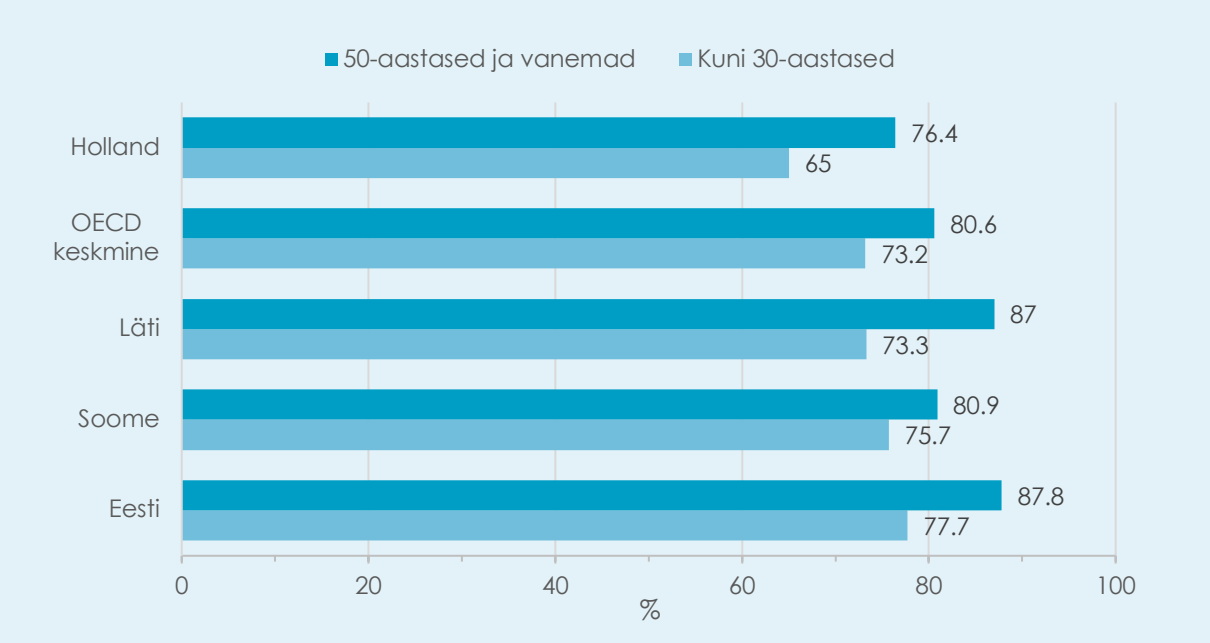


Joonis 4.1 *Õpetajate hinnangud keskmisele ajakasutusele õppetunnis riikide võrdluses.*

Positiivsed seosed ilmnesid õpetamisele kulunud aja ning õpetaja tööstaaži ja vanuse vahel (vt jooniseid 4.2 ja 4.3). Tendents, et üle 5-aastase tööstaažiga ning vanemad kui 50-aastased õpetajad pühendavad õpetamisele rohkem aega kui väiksema staažiga ja nooremad kui 30-aastased õpetajad, avaldus nii Eestis kui ka peaaegu kõikides TALIS 2018 uuringus osalenud riikides. Võrreldes õppetundides kuluvat aega, mida kuni 5-aastase tööstaažiga ja pikema kogemusega Eesti õpetajad kasutavad õpetamisele, ilmnes 7 protsendipunktine erinevus staažikamate õpetajate kasuks. Õpetajaid vanuse järgi kõrvutades oli erinevus veelgi suurem. Nii oli üle 50-aastaste Eesti õpetajate ajakulu õpetamisele 10,1 protsendipunkti suurem kui alla 30-aastastel õpetajatel.



Joonis 4.2 *Erineva tööstaažiga õpetajate hinnang ajale, mida koolitunnis pühendatakse õpilaste õpetamisele.*



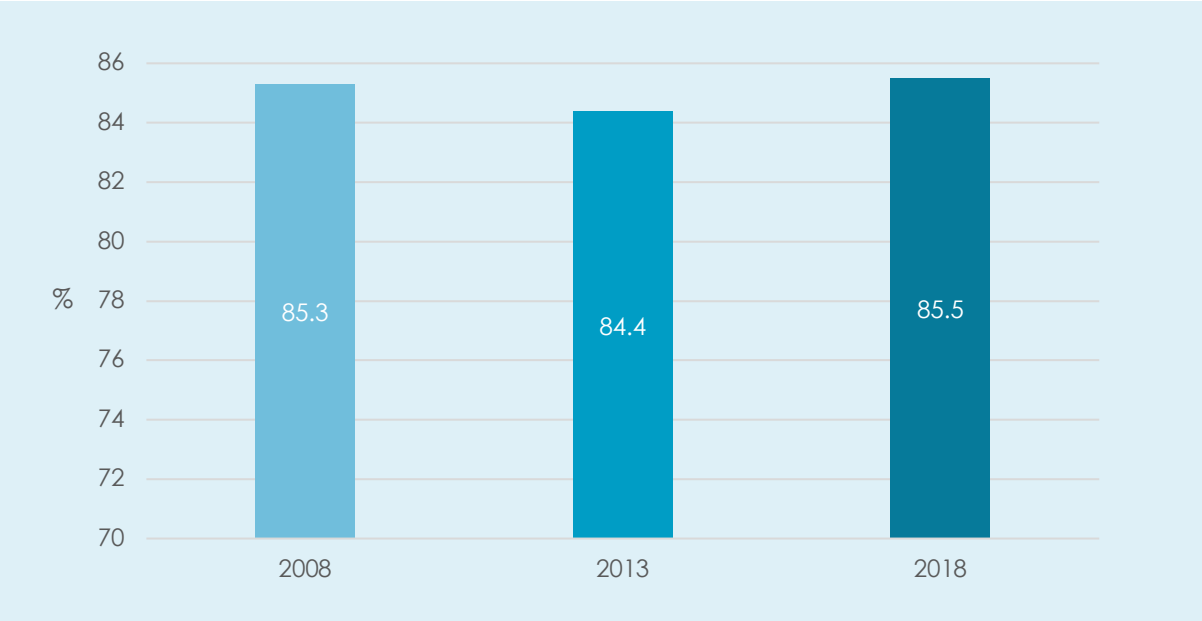
Joonis 4.3 *Erineva vanusega õpetajate hinnang ajale, mida koolitunnis pühendatakse õpilaste õpetamisele.*

Lätis olid erinevused staaži- ja vanusegruppide vahel Eestiga võrreldes isegi suuremad. Ka Hollandis ilmnes Eestist suurem erinevus vanemate ja nooremate õpetajate vahel (11,4%). Neid erinevusi saab selgitada kogenumate ning vanemate õpetajate oskusega kasutada õppetunnis selliseid rutiinseid tegevusi, mis vähendavad korralduslikele küsimustele ja distsipliini tagamisele kuluvat aega ning võimaldavad õpetajal keskenduda rohkem õpilaste õpetamisele. Teistes joonistel 4.2 ja 4.3 nimetatud riikides olid erinevused õpetajate staaži- ja vanuserühmade alusel Eesti näitajatest väiksemad. Soomes aga ei ilmnenud olulisi erinevusi algajate ja kogenumate ning nooremate ja vanemate õpetajate vahel. Niisiis, suuremat tähelepanu tuleks pöörata eelkõige algajate (alla 5-aastase tööstaažiga) ja nooremate õpetajate oskusele planeerida aega õpetamisega seotud tegevustele ning kasutada seda tõhusalt õpilaste õpetamisele. See on oskus, mida saab kujundada nii õpetajakoolituses kui ka arendada täiendkoolitusel. Samuti on vajalik toetada algajat õpetajat tema esimestel tööaastatel koolis.

Võrreldes Eesti maapiirkondade ja linnakoolide õpetajate ajakasutust, selgus, et maapiirkondade õpetajad pühendasid õpilaste õpetamisele ja teistele õpitegevustele 1,2 protsendipunkti rohkem aega kui linnakoolide õpetajad (vastavalt 86,3% ja 85,1%). Samuti oli erakoolide õpetajate ajakulu õpetamisele 1,8 protsendipunkti suurem kui munitsipaal- ja riigikoolide õpetajatel (vastavalt 87,1% ja 85,4%). Klassi suurus ning akadeemiliselt madalama saavutusega õpilaste osakaal klassis mõjutasid negatiivselt õpetamisele kuluvat arga. See tähendab: mida rohkem on klassis õpilasi ning mida

kehvemad on õpilaste saavutused, seda vähem saavad õpetajad tegelda õppetunnis õpilaste õpetamisega. Õpetamisele kuluv aeg seostus statistiliselt oluliselt ka erivajadustega laste arvuga klassis. Selgus, et klassides, kus erivajadustega laste osakaal oli suurem kui 10%, said õpetajad tegelda keskmiselt 1,7 protsendipunkti vähem õpetamisega (84,3%) kui need õpetajad, kes õpetasid klassides, kus erivajadustega laste osakaal jäi alla 10% (nende õpetajate ajakulu õpetamisele oli 86,0%). Seevastu akadeemiliselt andekate õpilaste suurem osakaal klassis seostus positiivselt õppimisele pühendatud ajaga. Järelikult, mida vähem on klassis õpilasi ja mida homogeensem on klassi koosseis või mida rohkem õpib klassis akadeemiliselt andekaid õpilasi, seda enam saavad õpetajad tegelda tunnis õpilaste õpetamisega. Samas ei ole rahvusvahelistes uuringutes (nt PISA) leidnud tõestust see, et klassi suurus seostuks õpilaste õpitulemustega.

Kuna TALIS uuringus küsiti õpetajatelt hinnangut nende ajakasutuse kohta õppetunnis ka 2008. ja 2013. aastal, on võimalik osa riikide (sealhulgas Eesti) puhul vaadelda muutust õpetajate ajakasutuses viieaastaste intervallidega (2008–2013–2018). Jooniselt 4.4 selgub, et Eesti õpetajate hinnangud õpilaste õpetamisele kuluva aja kohta ei ole viimase 10 aastaga oluliselt muutunud.

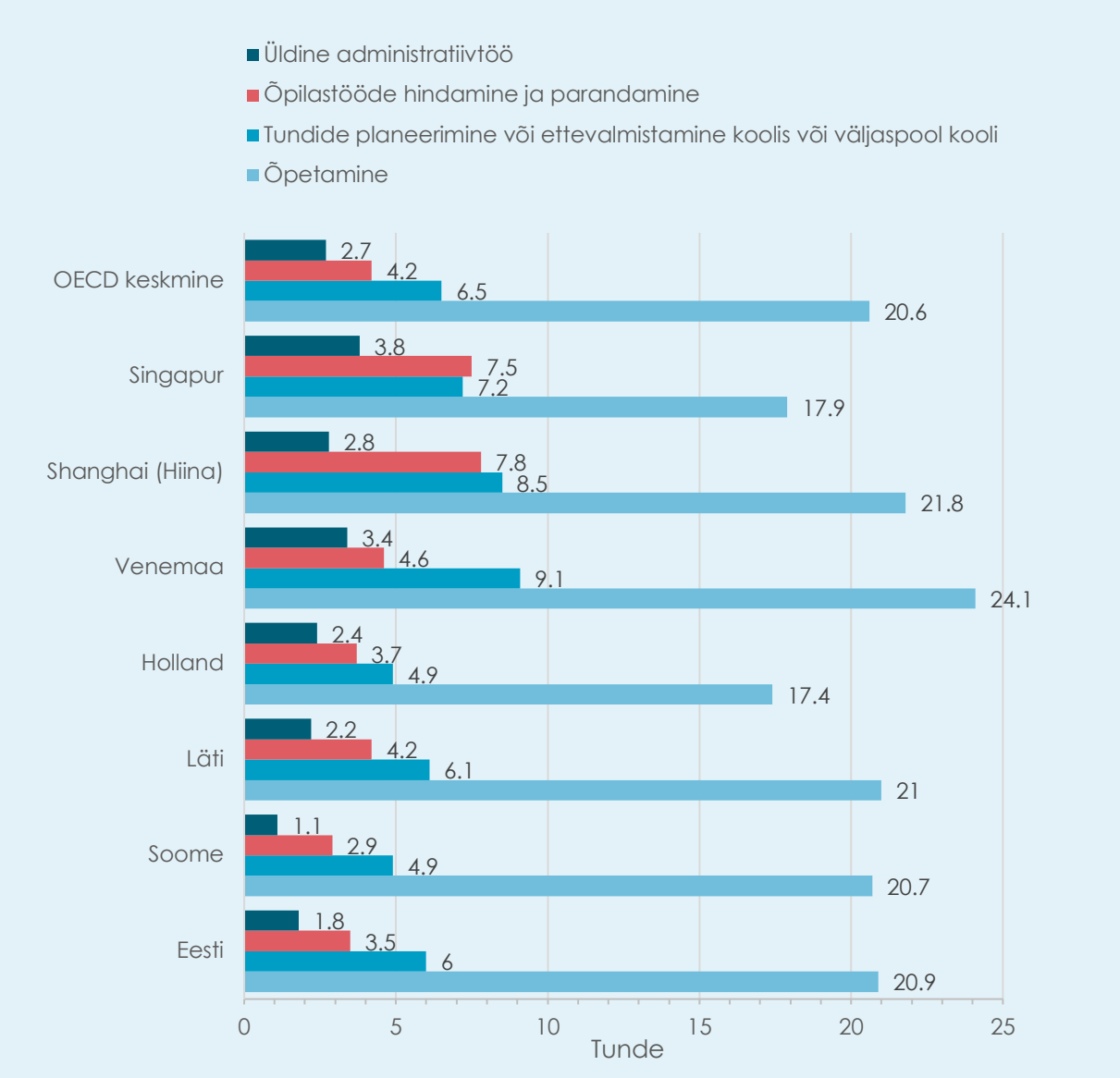


Joonis 4.4 *Muutus Eesti õpetajate hinnangutes õpilaste õpetamisele kuluva aja kohta.*

Lisaks paluti õpetajatel hinnata, mitu 60-minutilist tundi kulus neil viimasel täielikul koolinädalal erinevate õpetamisega seotud ülesannete täitmisele, sh õpilaste õpetamisele, tundide ettevalmistamisele ja õpilastööde hindamisele ning üldisele

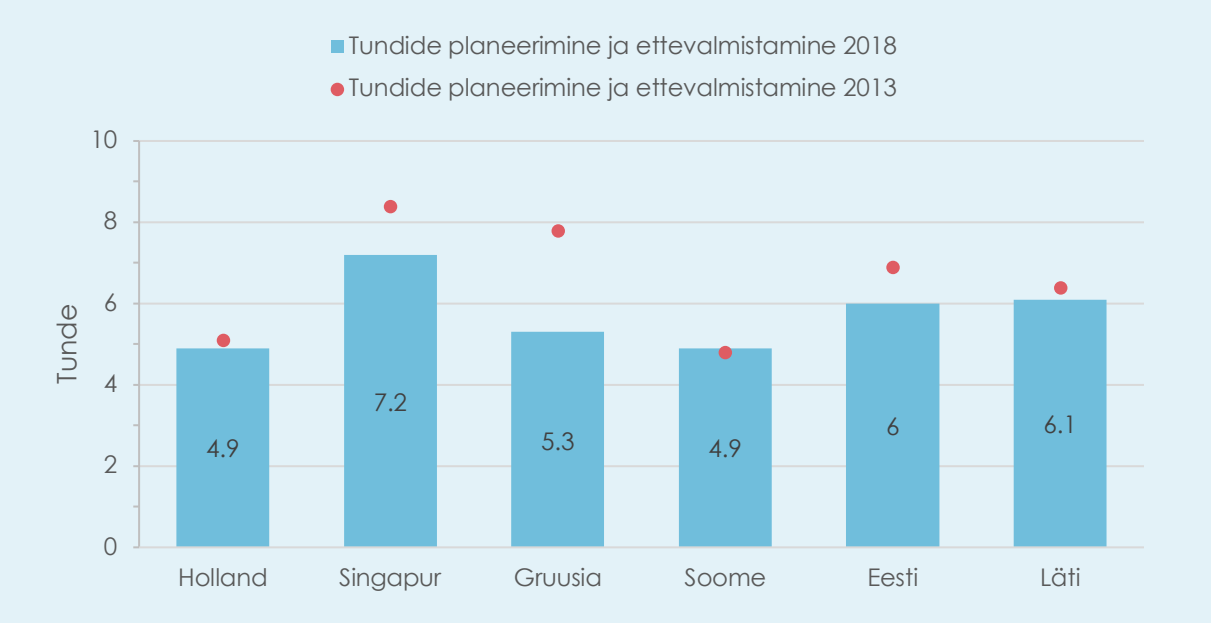
administratiivtööle, arvestades, et täiskohaga õpetaja tööaeg on 35 tundi nädalas. See, kui palju õpetajad nädalas tööülesannetega tegelevad ja millistes proportsioonides aeg erinevate ülesannete täitmisele jaguneb, on riigiti väga erinev. Eesti õpetajatel kulus kõikide tööga seotud ülesannete täitmisele täielikul töönädalal keskmiselt kolm tundi vähem aega (35,7 tundi) kui OECD riikide õpetajatel (38,8 tundi) ning TALIS uuringus osalenud riikide õpetajatel (38,3 tundi). Eestist vähem kulus aega kõikide tööülesannete täitmisele lõunanaabritel Leedus (35,4 tundi) ja Lätis (35,1 tundi) ning õpetajatel Soomes (33,3 tundi). Seevastu palju rohkem tegelesid täielikul koolinädalal kõikide tööülesannetega näiteks Aasia riikide Singapuri (45,7 tundi) ja Shanghai (Hiina) õpetajad (45,3 tundi) ning Venemaa (42,6 tundi) ja Hollandi õpetajad (36,4 tundi).

Võrreldes õpetajate ajakulu erinevatele ülesannetele täielikul koolinädalal (vt joonist 4.5), selgub, et Eesti õpetajad pühendavad ootuspäraselt kõige rohkem aega õpetamisele (20,9 tundi). Vähem aega kulub neil tundide planeerimisele ja ettevalmistamisele koolis ja väljaspool kooli (6,0 tundi) ning õpilastööde parandamisele ja hindamisele (3,5 tundi). Sellised tulemused on heas kooskõlas OECD riikide ja TALIS 2018 uuringus osalenud riikide keskmiste proportsioonidega. Ka OECD riikide õpetajatel kulus täielikul töönädalal 20,6 tundi õpilaste õpetamisele, 6,5 tundi õppetundide planeerimisele või ettevalmistamisele ning 4,2 tundi õpilastööde hindamisele ja parandamisele. Seevastu üldise administratiivtööga tegelesid Eesti õpetajad 1,8 tundi, mis on palju vähem kui enamikus joonisel 4.5 esitatud riikides, sh Singapuris (3,8 tundi) ja Venemaal (3,4 tundi). Niisiis võib väita, et kui Eesti õpetajad tajuvad, et administratiivtöö ja korralduslikud tegevused nõuavad neilt vähem aega kui kolleegidel teistes riikides, on Eesti koolisüsteemis astutud suur samm selles suunas, et õpetaja saaks pühenduda õpilaste õpetamisele ning nende õppimise suunamisele. Võrdluses Põhjamaadega selgub aga, et täielikul koolinädalal on nende riikide õpetajate ajakulu administratiivtööle veelgi väiksem kui Eesti õpetajatel. Soome õpetajatel kulub nädalas administratiivtööle ainult 1,1 tundi, sellega pakuvad nad meile positiivset eeskuju.



Joonis 4.5 *Õpetajate hinnangud erinevate tööülesannete täitmisele kuluva aja kohta täielikul koolinädalal.*

Hinnates muutust õpetajate ajakulus 2013. ja 2018. aasta võrdluses, selgub, et selles, kuidas õpetajad jaotavad aega tundide planeerimise või ettevalmistamise, õpilaste õpetamise ning üldise administratiivtöö vahel, on toimunud muutused nii Eestis kui ka teistes OECD riikides. Eesti õpetajatel kulus 2018. aastal tundide planeerimisele või ettevalmistamisele koolis või väljaspool kooli tervelt ühe tunni võrra vähem aega kui viis aastat tagasi: vastavalt 6,9 tundi 2013. aastal ja 6,0 tundi 2018. aastal (vt joonist 4.6). Eestist veelgi suurem oli langus tundide ettevalmistamiseks kulunud ajas näiteks Gruusias ja Singapuris. Seevastu Lätis ja Soomes, aga ka Hollandis tundide planeerimisele või ettevalmistamisele kulunud ajas olulisi muutusi ei ilmnenud.



Joonis 4.6 *Muutus õpetajate hinnangutes tundide planeerimisele või ettevalmistamisele kuluvas ajas.*

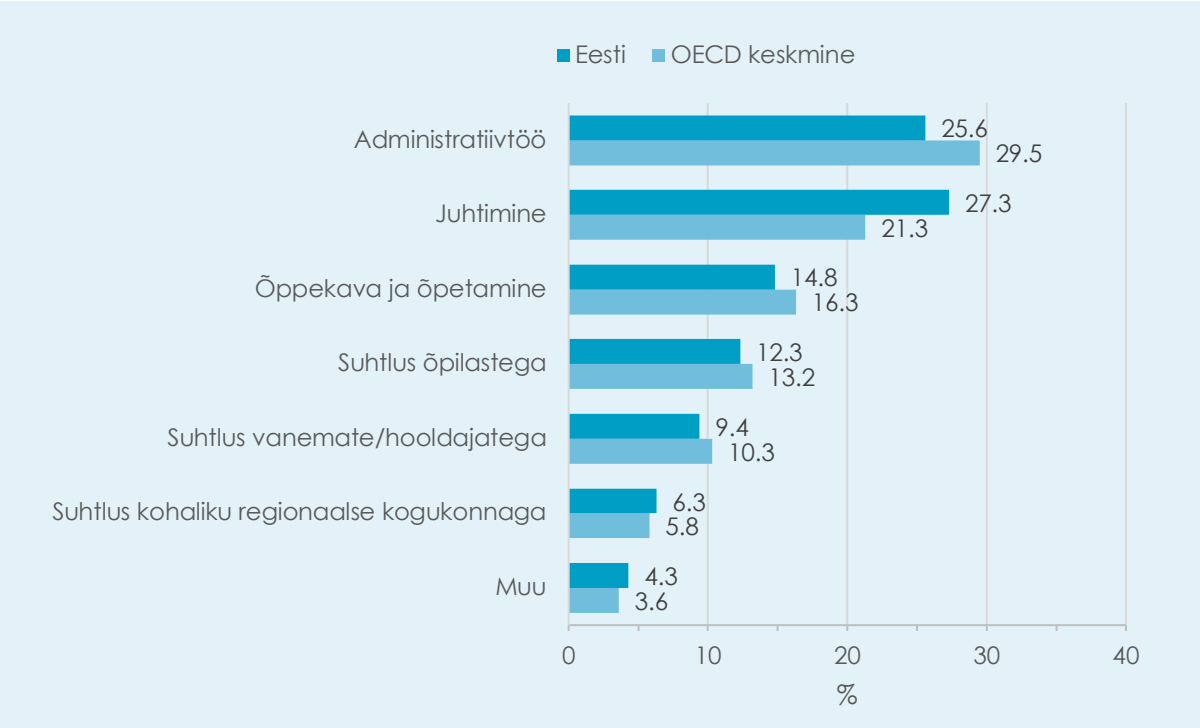
Teiste tööülesannete puhul ilmneb, et peaaegu pooltes TALIS uuringus osalenud riikides kulus õpetajatel 2018. aastal üldisele administratiivtööle (nt suhtlemine, paberitöö ja teised kontoritööga seotud ülesanded) vähem aega kui viis aastat tagasi. Seevastu õpetamisele pühendatud aeg on suurenenud, nagu on märgitud siin peatükis eespool.

Muutustele õpetajate ajakasutuses – eelkõige tundide ettevalmistusele kuluva aja vähenemisele – on erinevaid selgitusi. Eesti puhul võib selleks olla õpetajaskonna vananemine – kogenumatel ja vanematel õpetajatel ei kulu teatud tegevusteks enam nii palju aega kui algajatel ja noorematel õpetajatel. On selge, et õpetajate tööstaaži kasvades (TALIS 2018 järgi on Eesti õpetaja keskmine staaž 22,7 aastat) väheneb aeg tundide ettevalmistuseks. Teiseks, info- ja kommunikatsioonitehnoloogia levik lihtsustab tundide ettevalmistust, hõlbustab õppematerjalide uuendamist ja aitab õpetajatel ajakulu vähendada. Kolmandaks, muutused Eesti koolivõrgus on tõenäoliselt käivitanud protsessi, kus õpetajad töötavad mitmes koolis, õpetades eri koolides sama vanuserühma õpilastele sama teemat. See võimaldab neil tundide ettevalmistamisel aega kokku hoida.

4.1.2 Koolijuhi ajakasutus

Koolijuhid hindasid TALIS 2018 uuringus oma ajakulu seitsmes tegevusvaldkonnas, mille kogusumma oli 100%. Eesti koolijuhtide õppeaasta keskmisest tööajast kulus 27,3% juhtimisülesannetele ja -kohtumistele, sh strateegilisele planeerimisele ja eestvedamisele, kooli arengukavale ning personaliküsimustele ja töötajate töölevõtmisele (OECD riikides

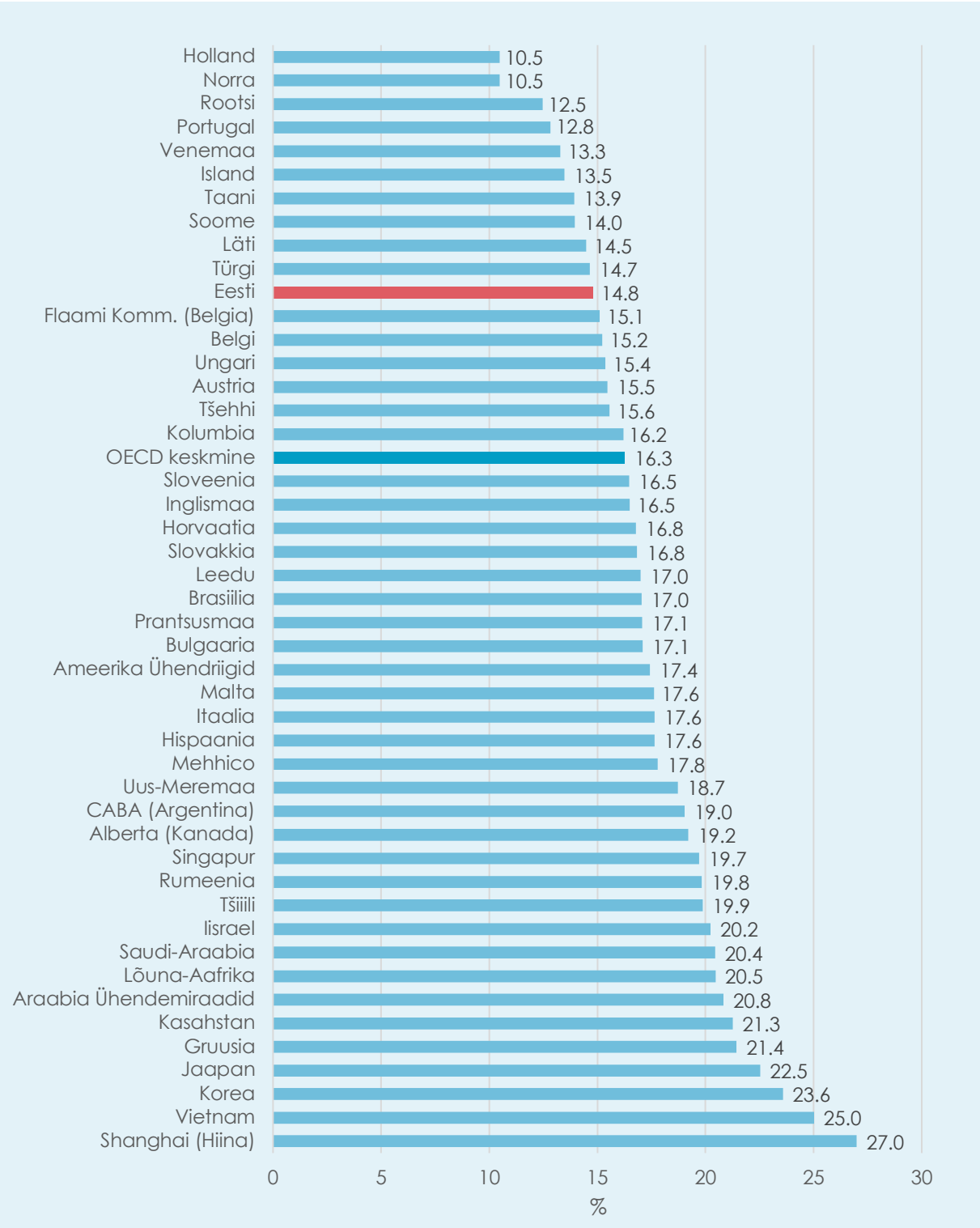
21,3%). Teise olulise osa Eesti koolijuhtide tööst moodustavad administratiivülesanded, st aruandlus, kooli eelarve ja tunniplaanide ettevalmistamine, klasside komplekteerimine ning kohaliku omavalituse või riigi haridusametnike päringutele vastamine. Nendele ülesannetele kulub keskmiselt 25,6% Eesti koolijuhtide tööajast ühel õppeaastal, OECD riikides on see protsent kõrgem (29,5%). Detailse ülevaade Eesti koolijuhtide ajakasutusest eri valdkondade ja ülesannete lõikes, võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega saab jooniselt 4.7.



Joonis 4.7 *Eesti koolijuhtide tööaja jaotus võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega.*

Kolmanda olulise rühma koolijuhtide ülesannetes moodustavad õppekava ja õpetamisega seotud ülesanded ja kohtumised. TALIS uuringus seostusid need eelkõige õpetamise toetamisega oma koolis (vt joonist 4.8). Siia rühma liigitusid lisaks kooli õppekava arendamisele ka õpilaste õpetamine ja hindamine, tunnivaatlused ning õpetajate juhendamine ja professionaalne arendamine. Eesti koolijuhid hindasid kooli õppekava ja õpetamisega seotud ajakulu madalamaks (14,8% aastasest tööajast) kui OECD riikide keskmine tulemus (16,3% tööajast). Riikide hulka, kus koolijuhil kulub õppekava ja õpetamisega seotud ülesannetele alla 15% kogu õppeaasta tööajast, liigitusid ka mitme naaberriigi koolijuhid: Läti (14,5%), Soome (14%), Venemaa (13,3%) ja Rootsi (12,5%). Kõige vähem pühendavad aega õppekava arendamisele ja õppetööle aga Hollandi ja Norra koolijuhid (mõlemas riigis 10,5%). Samas võib täheldada

koolijuhtide soovi olla rohkem kaasatud õpetamisega seotud korraldus- ja juhtimistegevustesse. Joonis 4.8. käsitleb OECD riikide koolijuhtide ajakulu õppekava ja õpetamisega seotud ülesannetele.



Joonis 4.8 *OECD riikide koolijuhtide ajakulu õppekava ja õpetamisega seotud ülesannetele.*

Eesti koolijuhtide tööaja jaotus vajaks põhjalikumat analüüsi ja koolijuhiametiga kaasnevate ülesannete läbivaatamist. Et koolijuhil jääks rohkem aega tegelda õppekavaarenduse ja õppetegevuste juhtimisega ning õpetajate juhendamisega oma kooli tasandil, tuleks vähendada tema ajakulu administratiivtööle ning ka juhtimisülesannetele ja -kohtumistele (praegu kokku üle 50% aastasest tööajast). See eeldaks muutust koolijuhi rollis – koolijuht saaks tõhusamalt toetada õpetajate professionaalset arengut ning luua oma koolis kõigile õppimiseks soodsa keskkonna (vt Uibu, Kaseorg, & Kink, 2016).

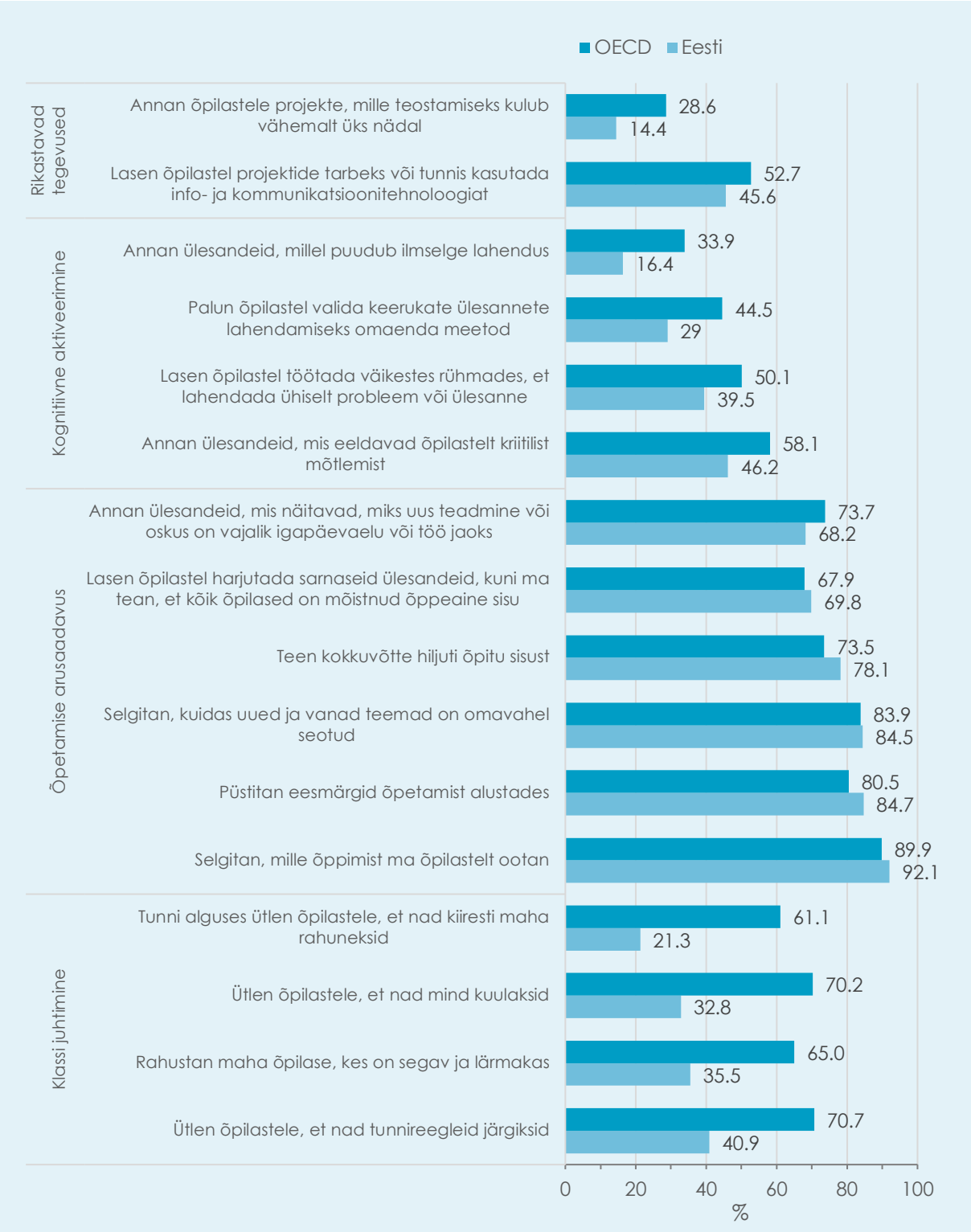
4.2 Õpetamistegevused õppeprotsessis

Lisaks oskusele planeerida aega on oluline, et õpetajad rakendaksid õppeprotsessis õpetamistegevusi ja -strateegiaid, mis võimaldavad arendada õpilaste teadmisi ja oskusi, väärtusi ja hoiakuid. Õpetamistegevused annavad ettekujutuse sellest, mida õpetaja klassiruumis teeb ning mil määral on tema õpetamine muutunud. Õpetajat peetakse kõige suuremaks õpilaste õppimise mõjutajaks. Tema ülesanne on innustada õpilasi kriitiliselt mõtlema, reflekteerima sügavuti omandatud teadmisi, suhtlema ja tegema koostööd. Seetõttu on oluline mõista, mil viisil õpetajad need eesmärgid klassiruumis saavutavad ning kuidas koolijuhid õpetajaid nende ülesannete täitmisel toetavad.

Tuginedes õpetajate ja koolijuhtide arvamustele, hinnati TALIS uuringus, kas ja kuidas õpetajad ning koolijuhid kasutavad oma töös erialaseid teadmisi ja oskusi ning milliseid võimalusi nad näevad õpetamise arendamiseks. Uuringus keskendutakse sellele, mil määral panustavad õpetajad ja koolijuhid tegevustesse, mis toetavad õpilaste õppimist, ning mis on see, mis muudab õpetamise heaks ja tõhusaks. OECD raporti järgi on haridussüsteem tõhus siis, kui õpetajad kasutavad õpetamistegevusi, mis parendavad õpilaste sooritust ja arendavad nende potentsiaali terviklikult ja maksimaalsel viisil – sõltumata õpilaste eripärast, nende emakeelest ning sotsiaal-majanduslikust või rändetaustast (OECD, 2016b).

Varasemates uuringutes on tuvastatud, et õpetaja valitud õpetamistegevused avaldavad mõju õpilaste õpitulemustele (Lavy, 2016; Rjosk *et al.*, 2014). TALIS uuringus paluti õpetajatel hinnata selliste õpetamistegevuste kasutust, mille positiivne mõju õpilaste õpitulemustele (eelkõige matemaatikas ja emakeeles) on leidnud kinnitust. Õpetajad hindasid 16 õpetamistegevuse kasutamist oma klassis. Õpetamistegevused jaotati sisu alusel nelja rühma: 1) klassi juhtimine, 2) õpetamise selgus ja arusaadavus, 3) õpilaste kognitiivne aktiveerimine, 4) rikastavad tegevused. Ülevaade neid õpetamistegevusi

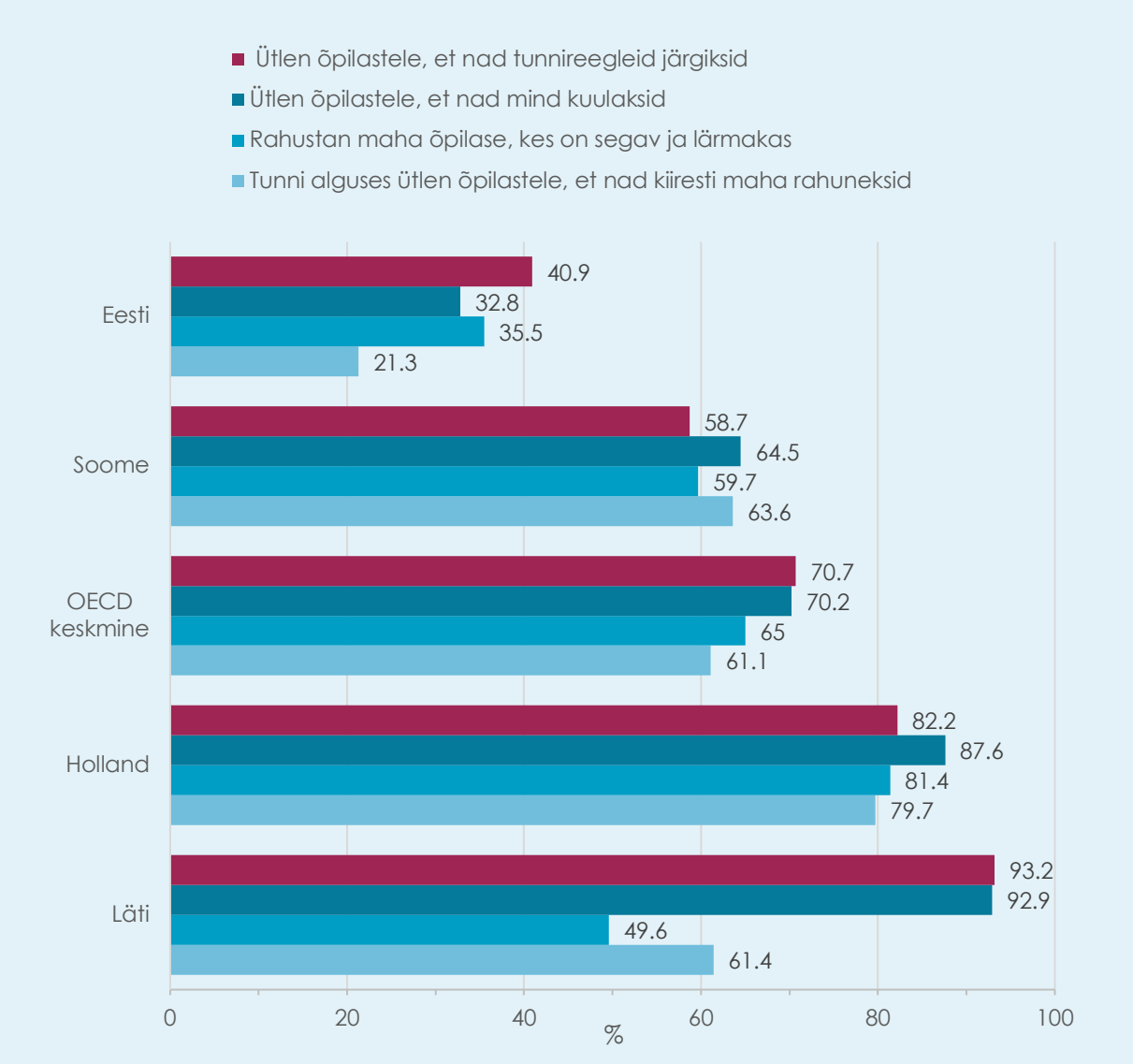
sageli või alati kasutavate Eesti õpetajate hinnangutest, on toodud võrdluses OECD keskmise tulemusega joonisel 4.9.



Joonis 4.9 *Eesti õpetajate hinnangud õpetamistegevuste kasutusele võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega.*

Klassi juhtimist kirjeldatakse sageli tegevustena, mida õpetaja teeb selleks, et kindlustada tunnis õppimiseks sobiv keskkond ja tõhus ajakasutus (van Tartwijk & Hammerness, 2011). Klassi juhtimine on oluline tegur õpilaste õppimises ja ennustab õpilaste saavutusi (Baumert *et al.*, 2010; Klusmann *et al.*, 2008; van Tartwijk & Hammerness, 2011). TALIS uuringus keskendutakse tegevustele, mida õpetaja kasutab klassiruumis korra tagamiseks. Õpetajatel paluti hinnata oma tegevusi nelja väite alusel (vt joonist 4.10). Eesti õpetajatest 40,9% ütleb õpilastele, et nad tunnireegleid järgiksid, ja 32,8% ütleb, et õpilased õpetajat kuulaksid. OECD riikide keskmisel tasemel kinnitas rohkem kui 2/3 õpetajatest, et nad kasutavad klassis sageli või alati tegevusi, mille eesmärk on saavutada kord – nende väidete puhul vastavalt 70,7% ja 70,2%. Kui võrrelda Eesti õpetajate tegevusi naaberriikide õpetajate tegevustega, ilmneb suur erinevus võrreldes Läti õpetajatega, kes ütlevad õpilastele sageli, et õpilased järgiksid tunnireegleid (93,2%) ja kuulaksid õpetajat (92,9%). Suur on erinevus ka võrdluses Hollandi õpetajatega (vastavalt 82,2% ja 87,6%).

Natuke väiksem osa Eesti, aga ka OECD riikide õpetajatest kinnitas, et nad tegelevad tihti õpilastega, kes segavad tundi. Eesti õpetajatest 35,5% vastas, et ta rahustab maha õpilase, kes on segav ja lärmakas, ning 21,3% õpetajatest ütleb tunni alguses õpilastele, et nad kiiresti maha rahuneksid. OECD riikide keskmisel tasemel olid need protsendid oluliselt kõrgemad (vastavalt 65,0% ja 61,1%) ning Hollandi õpetajate puhul eriti kõrged (81,4% ja 79,9%). Lisaks selgus, et Eestiga võrreldes tegelevad naaberriigi Läti õpetajad palju sagedamini õpilastega, kes tundi segavad (vastuste protsendid vastavalt 49,6% ja 61,4%).

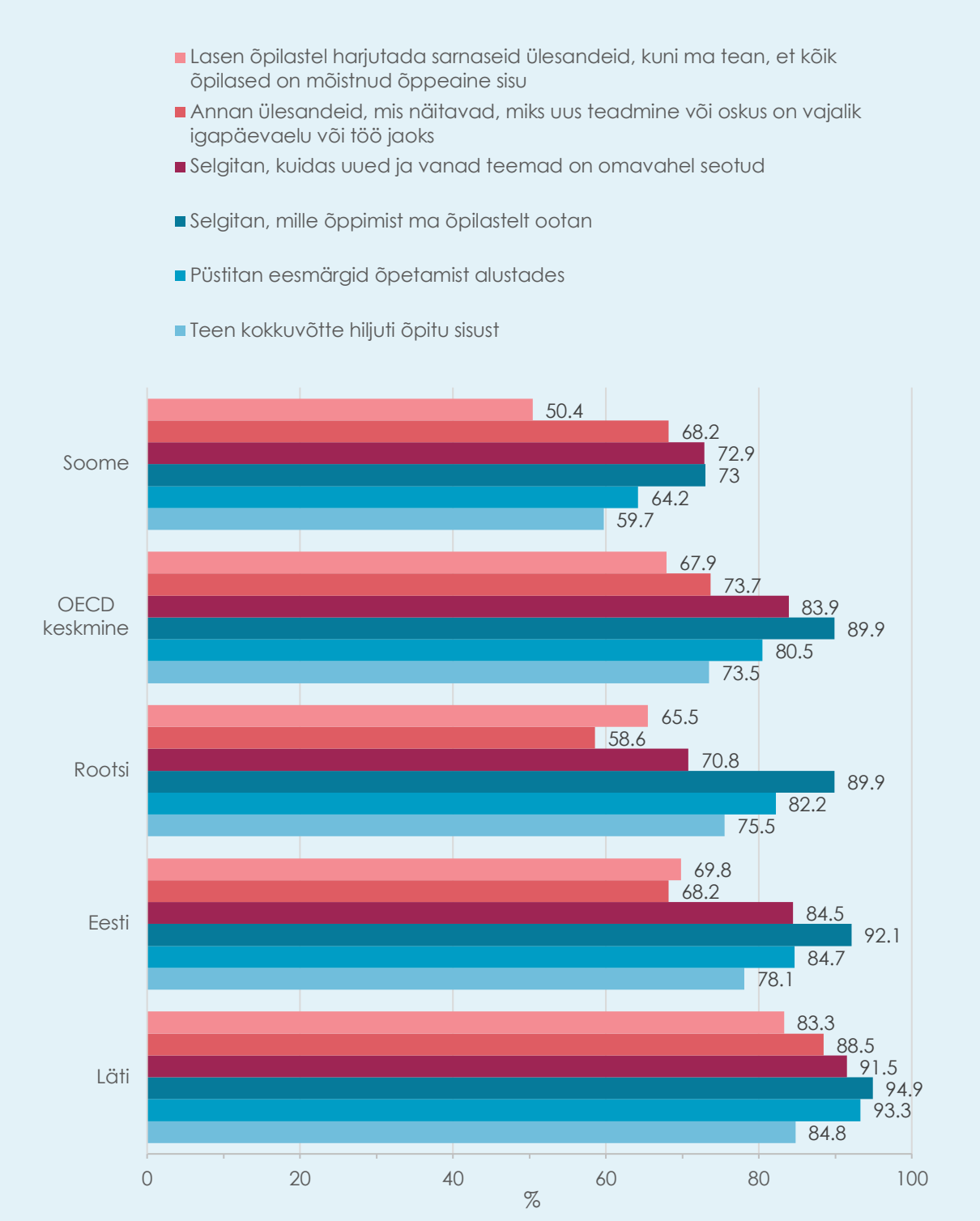


Joonis 4.10 *Õpetajate hinnangud klassi juhtimist toetavatele tegevustele riikide võrdluses*

Järelikult, kui OECD riikide keskmisel tasemel tegelevad õpetajad klassi juhtimise ja tegevustega, mis aitavad õpilastega toime tulla, üsna palju, siis Eesti õpetajate seas on nende tegevuste rakendamine tagasihoidlikum. Madal on see ka võrreldes kõikide Põhjamaade (vt jooniselt 4.10 Soome kohta) ning naaberriigi Läti õpetajatega. Eesti puhul võib siin olla selgituseks staažikamate õpetajate kogemus ja autoriteet, mis aitavad klassiruumis korda luua ning õpilasi oskuslikult juhtida, – ilma et oleks vaja neid iga tunni alguses rahustada ja korrale kutsuda. Samuti võib selgituseks olla lasteaia- ja nooremate kooliastmete õpetajate tulemuslik töö õpilastega tunnireeglite omandamisel ning õppimist toetava keskkonna loomisel.

Õpilaste õppimist mõjutavatest tegevustest moodustavad teise rühma tegevused, mis on suunatud õpetamise selguse ja arusaadavuse tagamisele (Kyriakides, Campbell, &

Gagatsis, 2000; Scherer & Gustafsson; 2015; Seidel, Rimmele, & Prenzel, 2005). TALIS 2018 uuringus hinnati õpetamise arusaadavust kuue väitega (vt joonist 4.11). Nii Eesti kui ka OECD riikide keskmisel tasemel kasutab väga suur hulk õpetajaid sageli tegevusi, mis on suunatud sellele, et õpetamine oleks õpilaste jaoks selge ja arusaadav. Eesti õpetajatest väitis 92,1%, et nad selgitavad tihti õpilastele, mille õppimist nad õpilastelt ootavad (OECD riikides keskmiselt 89,9%). Üsna sama palju (84,5%) Eesti õpetajaid selgitab, kuidas uued ja vanad teemad on omavahel seotud, ning 84,7% püstitab õpetamist alustades eesmärgid (OECD riikides vastas nii keskmiselt 83,9% ja 80,5% õpetajatest). 68,2% Eesti õpetajatest annab õpilastele ülesandeid, mis näitavad, miks uus teadmine või oskus on vajalik igapäevaelu või töö jaoks, ning 78,1% teeb kokkuvõtte hiljuti õpitu sisust. OECD riikide keskmine tulemus nende väidete puhul oli vastavalt 73,7% ja 73,5%. Sarnaselt OECD riikide õpetajate keskmise tulemusega (67,9%) laseb 69,8% Eesti õpetajatest harjutada õpilastel üht tüüpi ülesandeid, kuni õpetaja on veendunud, et kõik õpilased on mõistnud õppeaine sisu.



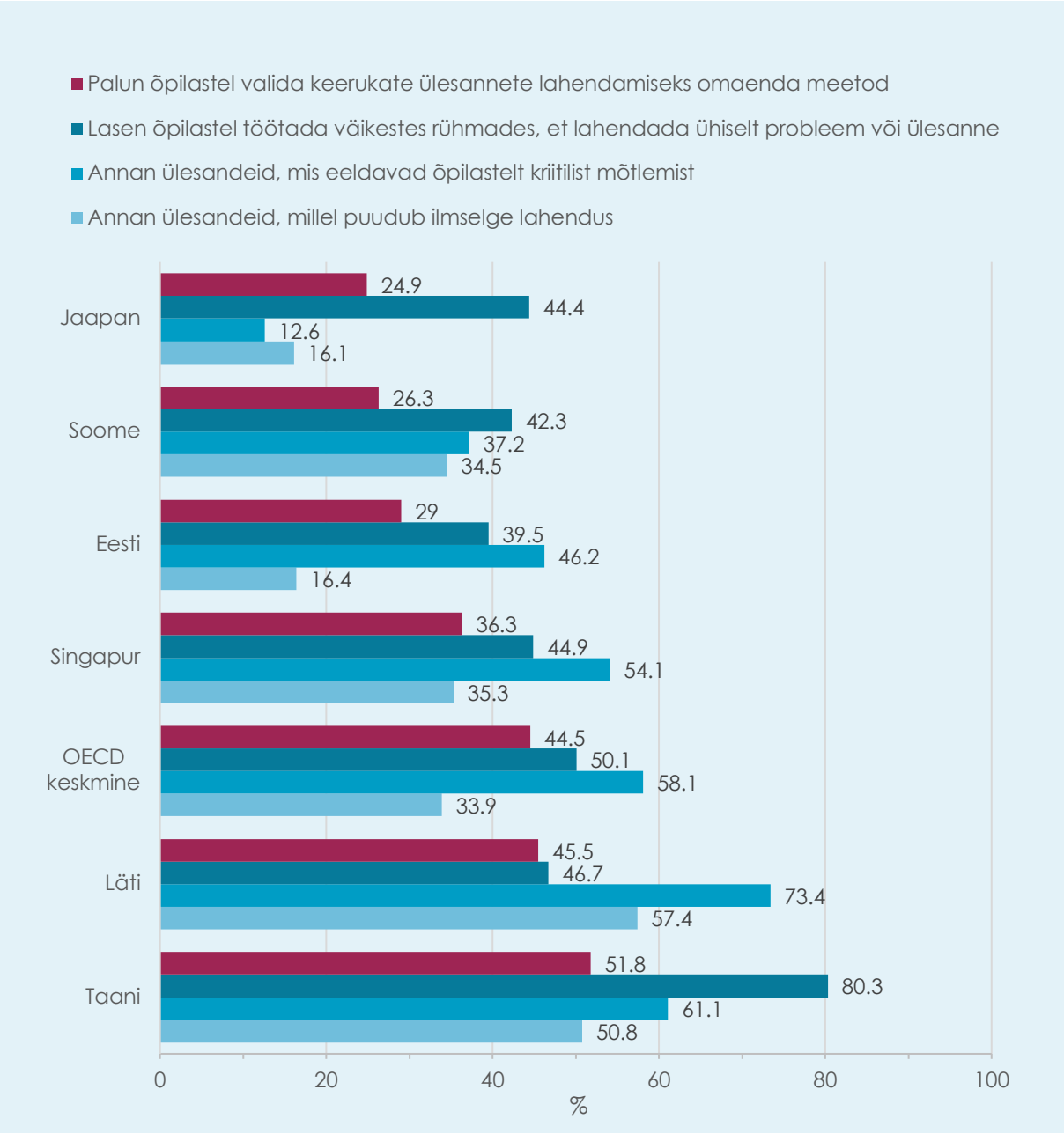
Joonis 4.11 *Õpetajate hinnangud õpetamise arusaadavust toetavatele tegevustele riikide võrdluses.*

Analüüsides muutust õpetamise arusaadavust toetavates tegevustes, selgub, et 2013. aastal kasutas õpetamise arusaadavust toetavaid õpetamistegevusi 74,6% Eesti õpetajatest, 2018. aastal oli see protsent mõnevõrra kõrgem (76,8%). Olulist erinevust

kahe aasta vahel siiski ei ilmnenud. Olulisi erinevusi ei leitud ka Soome, Läti ja Hollandi õpetajate hinnangutes. Seevastu muutus viie aasta jooksul oluliselt õpetamise arusaadavust toetavate tegevuste kasutamine Põhjamaades: Norras kahanes 10,3 protsendipunkti ja Taanis 8,7 protsendipunkti ning Rootsis suurenes 7,8 protsendipunkti. Vaadeldes muutust üksikväidete kaupa, selgub, et Eestis on viie aasta jooksul oluliselt kasvanud õpetajate hulk (juurdekasv 8,2 protsendipunkti), kes annavad õpilastele ülesandeid, mis näitavad, miks uus teadmine või oskus on vajalikud igapäevaelu või töö jaoks (2013. aastal 60,0% ja 2018. aastal 68,2%).

Kolmanda rühma moodustasid TALIS 2018 uuringus sellised õpetamistegevused, mis on suunatud õpilaste kognitiivsele aktiveerimisele. Need on tegevused, mis nõuavad õpilastelt hindamist probleemide lahendamisel, teadmiste sidumist ja kasutamist (Lipowsky *et al.*, 2009). Selliste ülesannete puhul on enamasti tegemist rühmatööga keerulisemate probleemide lahendamiseks. Sellised tegevused on õpetaja jaoks keerukad kavandada ja rakendada ning nad nõuavad rohkem aega. On tuvastatud, et õpilaste kognitiivset aktiveerimist toetavatel tegevustel on positiivne seos õpilaste õppimise ja saavutustega (Echazarra *et al.*, 2016; Le Donné, Fraser, & Bousquet, 2016), kuna nad võimaldavad stimuleerida kõrgema taseme oskusi, nt kriitilist mõtlemist ja julgust võtta vastu otsuseid. Õpetajad, kes rakendavad õpetamisel õpilaste kognitiivset aktiveerimist, ei paku õpilastele üksnes loovaid ja alternatiivseid võimalusi probleemide lahendamiseks, vaid võimaldavad neil väljendada oma mõttekäike kaaslaste ja õpetajatega suheldes.

Väiteid, millega õpetajad hindasid oma tegevust õpilase kognitiivsel aktiveerimisel, oli TALIS uuringus neli (vt joonist 4.12). Kui võrrelda Eesti õpetajate vastuseid OECD riikide keskmise tulemusega, siis Eesti õpetajate osakaal, kes kasutavad sageli selliseid tegevusi, jääb alla OECD riikide ja TALIS uuringus osalenud riikide keskmise taseme. OECD riikide õpetajatest väitis 58,1%, et nad annavad väga sageli õpilastele ülesandeid, mis eeldavad kriitilist mõtlemist. Eestis oli seesuguseid õpetajaid 46,2%. Pooled OECD riikide õpetajatest (50,1%) kasutavad tihti ka tööd väikestes rühmades, et pakkuda õpilastele võimalust lahendada ühiselt probleeme või ülesandeid. Eestis oli selliseid õpetajaid 39,5%. Veidi alla kolmandiku Eesti õpetajatest (29%) laseb õpilastel sageli või alati valida keerukate ülesannete lahendamiseks omaenda meetodi, OECD riikides teeb seda 44% õpetajatest. Peale selle, kolmandik OECD riikide õpetajatest annab õpilastele ülesandeid, millel puudub ilmselge lahendus, Eestis on selliseid õpetajaid kaks korda vähem – 16,4%.



Joonis 4.12 *Õpetajate hinnangud õpilaste kognitiivset arengut toetavatele tegevustele riikide võrdluses.*

Võrdluses naaberriikide Läti ja Leeduga ilmneb, et Eesti õpetajad kasutavad märgatavalt harvem kõiki tegevusi, mis toetavad õpilaste kognitiivset arengut. Ka Skandinaavia riikide (vt jooniselt 4.12 Taani kohta) ning Singapuri õpetajatega võrreldes on Eesti õpetajad nende tegevuste kasutamisel tagasihoidlikud. Põhjamaadest sarnanevad Eesti õpetajate vastused kõige enam Soome õpetajate hinnangutega. Seejuures pakuvad Soome õpetajad õpilastele isegi harvem kriitilist mõtlemist nõudvaid ülesandeid (37,2%) ning

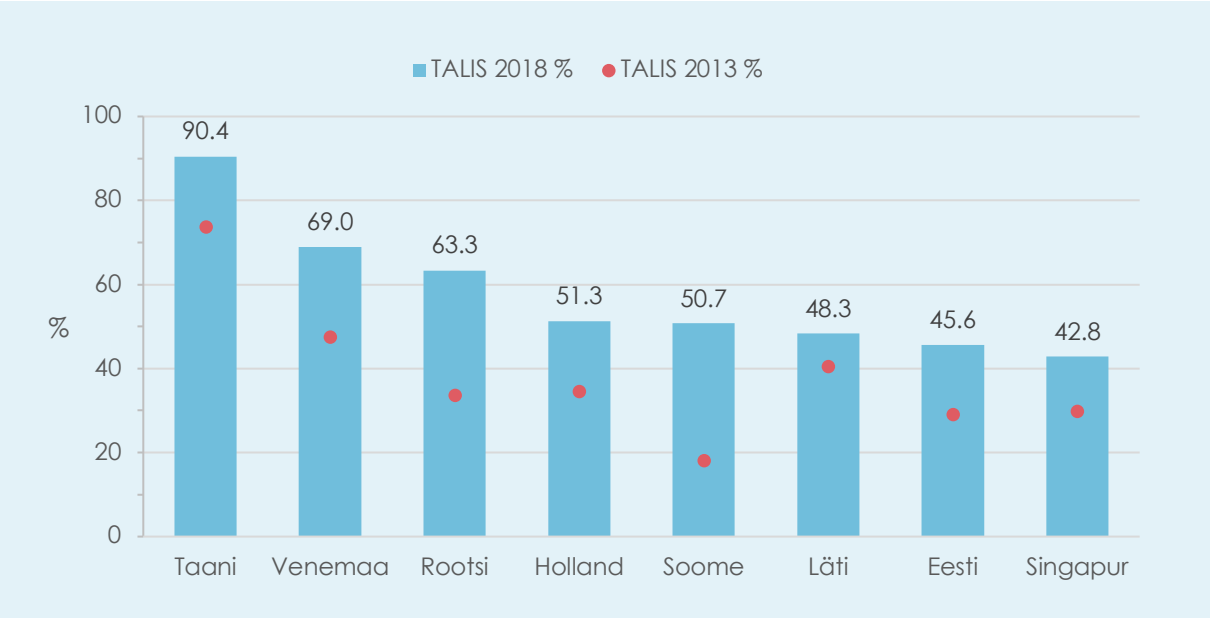
lasevad valida keerukate ülesannete lahendamiseks oma meetodi (26,3%). Huvitav tulemus ilmnes ka võrdluses Jaapani õpetajatega – ka nende hulgas oli vähe selliseid, kes aktiveerivad sageli või alati õpilaste kognitiivset mõtlemist (12,6%).

Niisiis saame väita, et Eesti III kooliastme õpetajad pööravad suurt tähelepanu õpetamise selgusele ja arusaadavusele, kuid kasutavad õppetunnis harvem tegevusi, mis on suunatud õpilaste kognitiivse arengu toetamisele ning nõuavad rohkem aega. See teadmine võiks olla väärtuslik Eesti õpetajakoolituse arendajatele. Täiustades taseme- ja täiendusõppe õppekavu, tuleks pöörata tähelepanu neile õpetamistegevustele ja pedagoogilistele lahendustele, mis on keerukamad, kuid toetavad tõhusalt õpilaste kognitiivset arengut.

Neljanda rühma moodustasid nn rikastavad õpetamistegevused, mida TALIS 2018 uuringus hinnati kahe väitega. Mõlemad väited hõlmasid projektõpet: ühe fookuses oli pikema kestusega projektõppe kasutamine ning teisega hinnati info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutamist projektõppes. Selgus, et pikema kestusega projektid õppeprotsessi rikastava tegevusena on Eesti õpetajate seas kõige harvem kasutatud tegevus (14,4%). Võrreldes OECD riikide keskmise tulemusega (28,6%), on seda kaks korda vähem. Võrreldes 2013. ja 2018. aasta tulemust, peab sedastama, et olulist muutust projektõppe kasutuses Eestis toimunud ei ole: pikemate projektide kasutamine õppetöös on vähenenud viie aasta jooksul 1,1 protsendipunkti.

Alla poole (45,6%) Eesti õpetajatest on lasknud õpilastel kasutada info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat tunnis või projektides. See näitaja on oluliselt väiksem nii OECD riikide keskmisest (52,7%) kui ka TALIS uuringus osalenud riikide keskmisest tulemusest (51,3%). Eesti näitaja (46,1%) sarnaneb Euroopa Liidu riikide keskmise tulemusega, samuti ei ilmne olulist erinevust võrdluses naaberriikide Soome ja Lätiga (vastavalt 50,7% ja 48,3%). Kuigi Euroopa komisjoni raportis (European Commission, 2019) on sedastatud, et 77% õpilastest kasutab vähemalt korra nädalas koolitunnis õppetöö eesmärgil nutitelefoni, siis on võimalik, et see on nii vaid teatud õpetajate tundides. Nähtavasti kasutavad Eestis digivahendeid pigem õpetajad ise ning lasevad neid vähem kasutada õpilastel (OECD, 2016c). Seetõttu tuleks õpetajakoolituses muuta digivahendite koolituse fookust. Head eeskuju pakub Taani, kus 90,4% õpetajatest on lasknud õpilastel kasutada digitehnoloogiat.

Võrreldes 2013. aasta andmetega on siiski oluliselt suurenenud õpetajate hulk, kes on õpilastel lasknud kasutada digitehnoloogiat (kasv 16,4 protsendipunkti). Samas on suur kasv iseloomulik paljudele riikidele (vt joonist 4.13). Soomes on selliste õpetajate osakaal suurenenud 32,5 protsendipunkti. Vaid neljas riigis (Tšiilis, Slovakkias, Tšehhis ja Koreas) pole õpilastel digivahendeid kasutada laskvate õpetajate osakaal oluliselt muutunud.

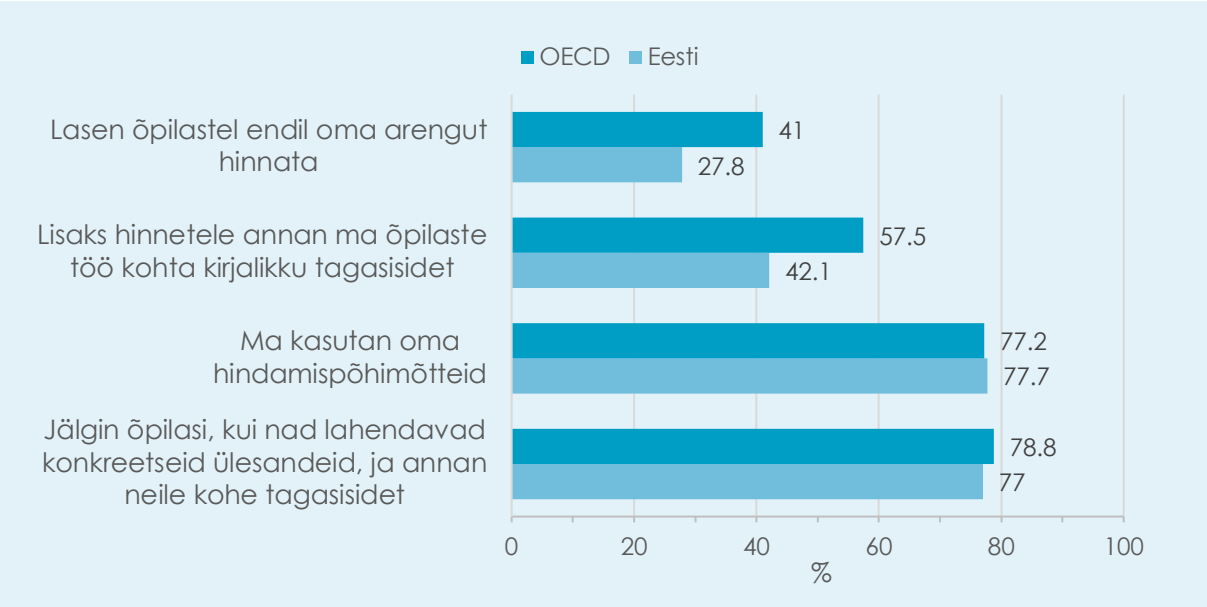


Joonis 4.13 *Õpetajate osakaal, kes lasevad õpilastel projektide tarbeks või tunnis kasutada info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat.*

Kokkuvõtteks: õpetamistegevuste hulgas, mida Eesti õpetajad kasutavad sageli õppetöös, on palju selliseid, mis on suunatud klassi juhtimise ning õpetamise selguse ja arusaadavuse parandamisele. Neid õpetamistegevusi kasutab sageli 2/3 TALIS uuringus osalenud ning OECD riikide õpetajatest. Kõige vähem kasutavad Eesti õpetajad selliseid tegevusi, mis toetavad õpilaste kognitiivset arengut. Põhjuseks võib olla see, et õpilaste kognitiivne aktiveerimine on kompleksne ja ajamahukas protsess. Selliseid tegevusi peetakse keerukaks ka seetõttu, et nad on tihedasti seotud õppeaine sisuga – rohkem kui paljud teised õpetamistegevused ja -strateegiad (Baumert *et al.*, 2010; Hiebert & Grouws, 2007; Klieme, Pauli, & Reusser, 2009). Kognitiivset aktiveerimist toetavate tegevuste kasutamine õppeprotsessis peegeldab õpetaja valmisolekut anda õpilastele suurem vastutus oma õppimise eest.

4.3 Õpetaja hindamismeetodid

Õpilaste soorituse ja õpitulemuste hindamiseks kasutavad õpetajad mitmesuguseid hindamisstrateegiaid ja -meetodeid. Laiemalt on levinud kirjalik ja suuline tagasiside õpilasele, numbriline hinne õpitulemuste kohta, kujundav hindamine ning see, et õpilane ise hindab oma arengut. TALIS 2018 uuringus hinnati õpetajate hindamismeetodeid nelja väite abil. Nende Eesti õpetajate hinnangud, kes kasutasid hindamismeetodeid sageli või alati, on esitatud võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega joonisel 4.14.



Joonis 4.14 *Eesti õpetaja hindamismeetodid võrdluses OECD keskmise tulemusega.*

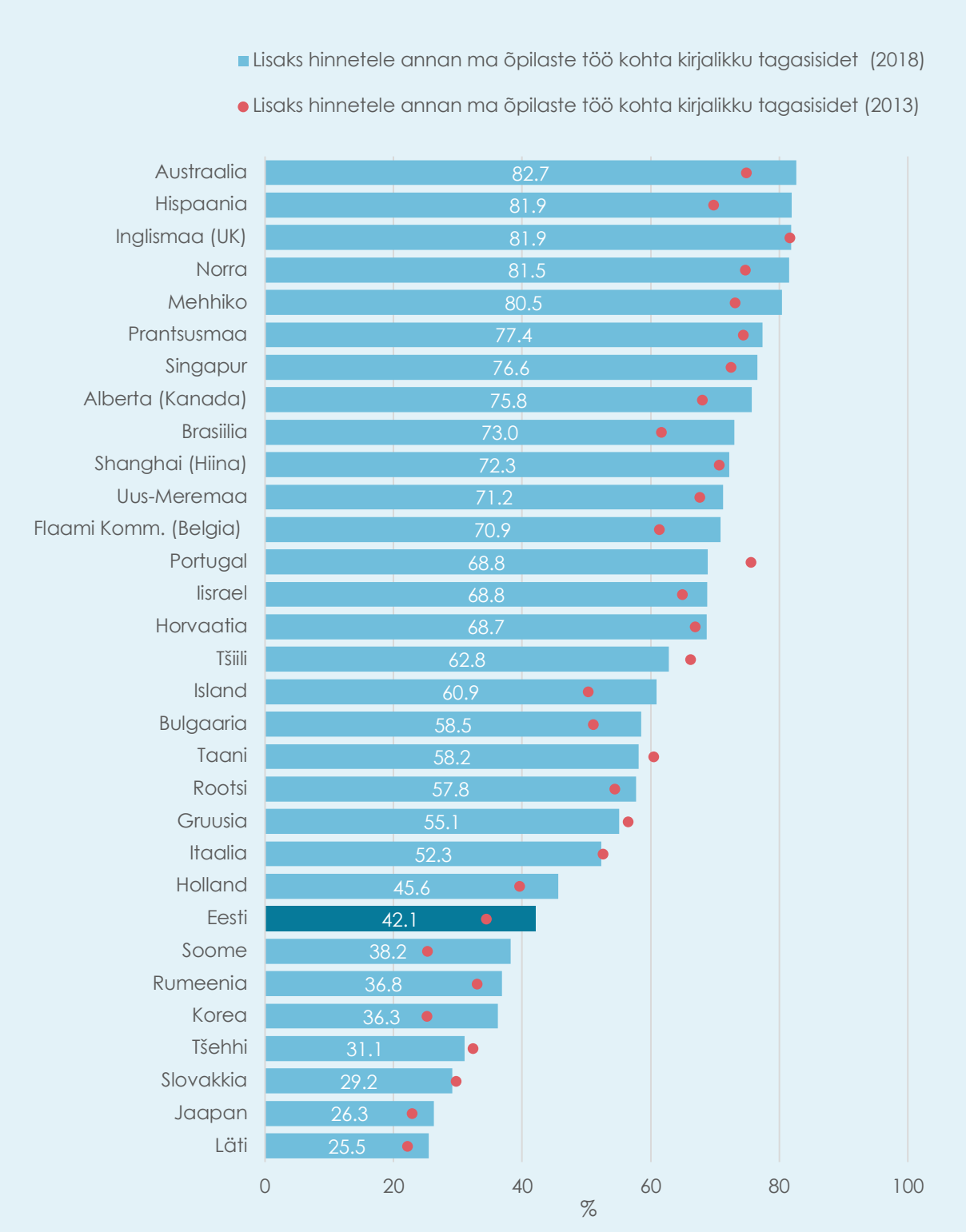
Selgus, et 77,0% Eesti õpetajatest jälgib väga sageli õpilasi ajal, mil nad lahendavad ülesandeid, andes seejuures õpilastele soorituse kohta kohe tagasisidet. Selline tulemus on võrreldav Läti (79,8%), Soome (79,0%) ja Rootsi (78,6%) õpetajate tulemusega. OECD riikides keskmiselt on kohese tagasisidestamise protsent 78,8. Oma hindamispõhimõtteid kasutab õpilaste õppimise hindamiseks 77,7% Eesti õpetajatest ja keskmiselt 77,2% OECD riikide õpetajatest. Oma hindamispõhimõtteid rakendavate õpetajate osakaal on veelgi suurem Sloveenias (87,8%) ja Soomes (85,8%). OECD riikide absoluutses tipus paikneb Portugal (93,7% õpetajatest). Seevastu Venemaal rakendatakse hindamisel oma põhimõtteid kõige vähem (38,6%).

Alla poole Eesti õpetajatest (42,1%) annab lisaks hinnetele sageli ka kirjalikku tagasisidet õpilaste töö kohta, OECD õpetajatest talitab nii 57,5%. Eesti õpetajatega üsna sarnaselt vastasid õpetajad Hollandis (45,6%) ja Austrias (45,4%). Soomes ja Lätis oli kirjalikku tagasisidet andvate õpetajate osakaal tagasihoidlikum (vastavalt 38,2% ja 25,5%) ning väga väike oli see Venemaa õpetajate hulgas (15,7%).

Üldse kõige vähem oli TALIS uuringus osalenud õpetajate hulgas neid, kes lasevad sageli õpilastel endil oma arengut hinnata. Tagasihoidlik oli nende õpetajate osakaal Eesti õpetajate hulgas (27,8%) ja ka Hollandis (27,1%). Kõige vähem oli selliseid õpetajaid Islandil (17,5%). Eesti naaberriikide õpetajad pakuvad õpilastele seevastu palju sagedamini võimalust oma arengu hindamiseks: Leedus 62,8%, Lätis 46,7% ja Soomes 44,8% õpetajatest. OECD riikide keskmine tulemus selle väite puhul oli 41,0%.

Võrreldes õpetajate hindamismeetodite muutust 2013. ja 2018. aastal, ilmnevad olulised erinevused (vt joonist 4.15). Kui paljudes TALIS uuringus osalenud riikides andsid õpetajad 2018. aastal õpilaste tööde kohta 2013. aastaga võrreldes sagedamini kirjalikku tagasisidet, siis Eestis on toimunud märgatav tõus – 7,7 protsendipunkti. Samuti näib olevat OECD riikides tõusuteel trend, et õpetaja jälgib õpilasi ülesannete lahendamise ajal ja annab neile kohe tagasisidet. Eestis on selle hindamismeetodi kasutuses toimunud siiski oluline langus. Kui 2013. aastal andis õpilasele ülesande lahendamise ajal kohest tagasisidet 83,5% kolmanda kooliastme õpetajatest, siis 2018. aastal oli selliseid õpetajaid 77,2%. Sellised muutused nõuavad põhjalikumat analüüsi ning eeldavad, et õpetajatele selgitataks hindamismeetodite tõhusust ning erinevat mõju õpilaste sooritusele ja arengule. Kujundava hindamise kontekstis on oluline, et õpilased saaksid ülesannete sooritamise ajal kohe tagasisidet.

TALIS uuringust selgus, et algajad ja kogenud õpetajad erinevad oma hindamismeetodite kasutuse sageduse poolest. Kogenud õpetajad kasutasid algajatest sagedamini erinevaid hindamismeetodeid. See toetab varasemates uuringutes ilmnenud tendentsi, et kogemuse kasvades suureneb õpetajate kindlustunne katsetada ja kasutada mitmekesiseid hindamismeetodeid (vt Kane, Rockoff, & Staiger, 2008).



Joonis 4.15 *Muutus OECD riikide õpetajate hindamismeetodites aastatel 2013–2018.*

5 ÕPETAJAAMETI ATRAKTIIVSUS

Peamised uuringutulemused Eestis

- Õpetajakutse kasuks otsustama mõjutas Eesti õpetajaid kõige enam võimalus toetada laste ja noorte arengut.
- Kõigist TALIS uuringus osalenud riikidest erineb Eestis kõige rohkem nende nais- ja meesõpetajate hulk, kellele on õpetajakutse olnud esimene eelistus karjäärivalikul: selliseid naisõpetajaid on ligi 30 protsendipunkti rohkem kui mehi.
- Rohkem kui OECD riikides keskmiselt valitakse Eestis õpetajaamet selliste väliste tegurite alusel nagu kindel töökoht, püsiv sissetulek, sobivus eraeluliste kohustustega (nt tööaeg, osakoormuse võimalus, pikem puhkus).
- Algajad (kuni 5-aastase staažiga) õpetajad arvavad oluliselt rohkem kui kogenumad õpetajad, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud.

Kuna mitmed riigid, sh Eesti, seisavad silmitsi väljakutsega, kuidas leida koolidesse kvalifitseeritud ja motiveeritud inimesi ning neid seal ka hoida, siis küsiti õpetajatelt, mis motiveerib neid õpetajatöös – milliseid tegureid peavad nad rohkem ja milliseid vähem oluliseks õpetajaameti valimisel. Õpetajaks saamisel oluliste motiveerivate tegurite kohta küsiti esimest korda TALIS 2018 uuringus. Järgmine peatükk aitab paremini mõista potentsiaalsete õpetajakandidaatide valikuid ja kavandada riiklikul tasemel tegevusi piisava hulga heade õpetajate värbamiseks.

Nii nagu paljudes teisteski riikides on ka Eestis probleemiks õpetajaskonna kõrge keskmine vanus, ja noorte õpetajate vähesus, koolidesse on raske leida kvalifitseeritud ja motiveeritud õpetajaid. Siiski saame rõõmustada positiivsete muutuste üle: on kasvanud õpetajate rahulolu tööga, noori õpetajaid on juurde tulnud ja kasvanud on huvi õpetajakoolituse õppekavade vastu (Mets & Viia, 2018). Ka viimasel, 2019. aasta suve uute üliõpilaste vastuvõtul oli näha, et õpetajaameti populaarsus on kasvanud ja suurenenud on konkurents kohtadele õpetajakoolituse õppekavade erialadele (Innove,

2019). Samas ei jõua paljud lõpetajad siiski kooli (Selliov & Vaher, 2018; Valk, 2016). Nagu ka varem kirjutatud (vt ptk 2), on Eestis vähe alla 30-aastaseid õpetajaid ja enam kui pool õpetajatest on 50-aastased või vanemad. Seega on oluline mõelda, kuidas motiveerida uusi kandidaate õpetajaametit valima.

Õpetajate ettevalmistusse on Eestis palju panustatud,: näiteks on õpetajakoolitust reorganiseeritud, kaasajastatud, seda arendatakse pidevalt. Ka ühiskonnas on võetud ette samme õpetajaameti atraktiivsuse tõstmiseks kampaaniate ja algatustega (nt „Õpi õpetajaks!"). Samuti on õpetajate palk viimaste aastate jooksul märkimisväärselt tõusnud. Sellest hoolimata on Eesti õpetajate tegelik töötasu OECD 2018 andmetel üks OECD riikide madalamaid Samas võib öelda, et TALIS 2018 uuringu põhjal (OECD, 2018a) ei erine õpetaja töötasu sama haridustasemega (ISCED tase 5–8) täistööajaga töötajate palkadest kuigi suurel määral.

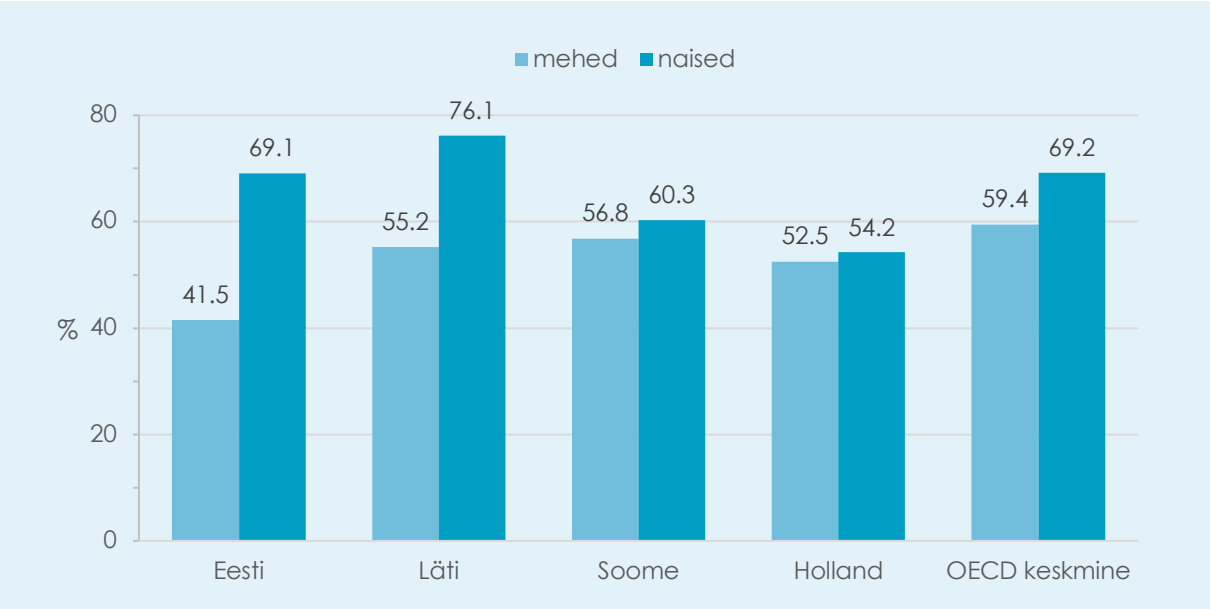
2013. aastal jõustunud muutustega õpetajate kvalifikatsiooninõuetes, millega loodi paindlikumad võimalused õpetajaametisse sisenemiseks, seostatakse ka trendi, et üldhariduskoolide õpetajate hulgas on kasvanud nende inimeste osakaal, kes on kõrgema hariduse omandanud mõnel muul erialal (Selliov & Vaher, 2018). Uute õpetajate leidmiseks on oluline teada, mis motiveeris juba töötavat õpetajat seda ametit valima ning kui paljude jaoks oli õpetajatöö esimene valik. See aitab paremini kavandada riiklikul tasemel tegevusi piisava hulga uute õpetajate värbamiseks.

5.1 Õpetajaamet esimese karjäärivalikuna

Õpetamine oli esimene karjäärivalik 64,6% Eesti III kooliastme õpetajatele, tulemus on lähedane OECD riikide keskmisele (66,5%). Eestist mõnevõrra rohkemate õpetajate jaoks oli õpetajatöö esimene karjäärivalik ka Lätis ja Leedus (vastavalt 73,9 ja 79,9%). Üksikutes riikides oli õpetajaameti esimese karjäärivalikuna märkinud õpetajaid 50-60% vahel, sealhulgas Soomes (59,3%), Hollandis (53,4 %) ja Inglismaal (58,7%). Ülejäänud nende riikide õpetajatest on ilmselt vahetanud elukutset ja tulnud õpetajaks pärast töökogemust mõnel teisel erialal.

TALIS 2018 uuringu tulemused kinnitavad fakti, et koolides on naisõpetajate ülekaal. Eestis on õpetajakutse olnud 69,1% nais- ja vaid 41,5% meesõpetajate esimene eelistus karjäärivalikul – erinevus on 27,6 protsendipunkti. Sellega oleme TALIS uuringus osalenud riikidest esimesed (vt joonis 5.1). Siiski on ka teistes TALIS uuringus osalenud riikides enamasti nii, et õpetajakutse on naiste esimene karjäärivalik oluliselt sagedamini kui meestel. Võimaluse korral tasuks meil õppida näiteks Põhjamaade – Soome, Taani ja

Norra –, aga ka Hollandi kogemustest: mida nemad on teinud, et mees- ja naisõpetajate vahel selles aspektis olulisi erinevusi pole?



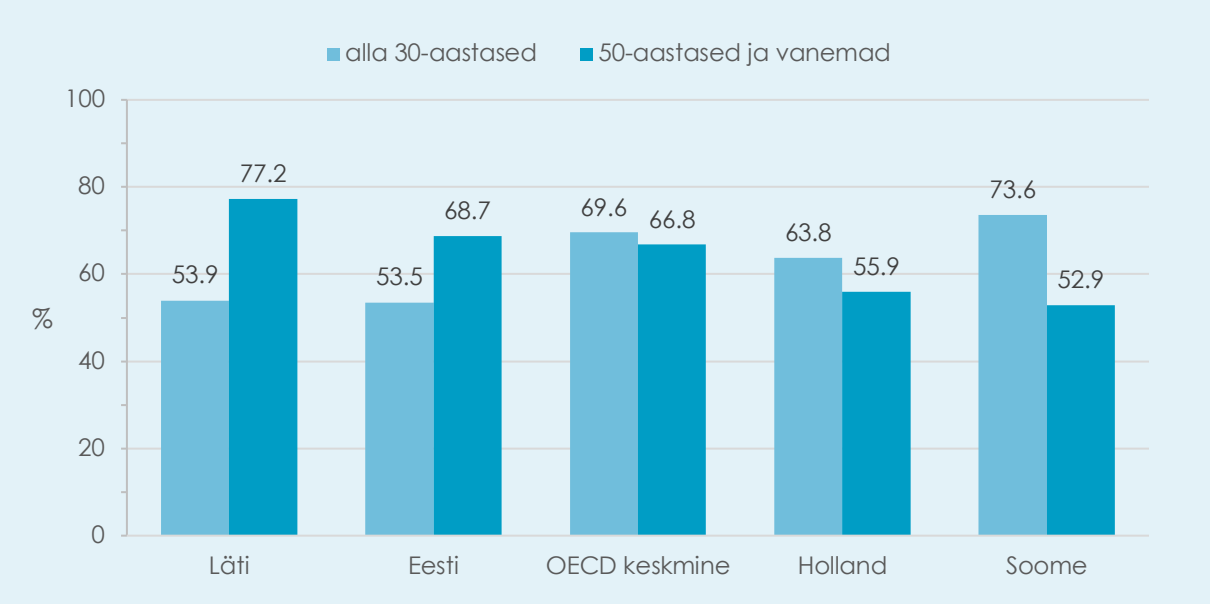
Joonis 5.1 *Õpetajakutse esimese karjäärivalikuna lähtuvalt õpetajate soost (%).*

Nagu on Eesti haridusasutustes vähe meesõpetajaid, on vähe ka noori, alla 30-aastaseid õpetajaid. Õpetamine on vaid umbes pooltele (53,5%) alla 30-aastastest õpetajatest olnud esimene karjäärieelistus st, samas nende puhul, kel vanust 50 aastat ja üle selle, oli see protsent ligi 70. Varasemates uurimustes on analüüsitud põhjusi, miks õpetajad ametist lahkuvad. Näiteks Watt, Richardson ja Wilkins (2014) selgitasid algajate õpetajate lahkumist esimese viie aasta jooksul nii positiivsete ja plaanipäraste põhjustega (näiteks edasiliikumine haridusalasel karjääriredelil) kui ka näiteks isiksuseomadustega (n-ö „rahutud hinged", kes üheski ametis pikalt ei püsi). Nende uurijate arvates on väiksema osa õpetajate lahkumise põhjuseks negatiivsed kogemused õpetajakoolituses ja/või koolis (Watt jt, 2014).

Lisaks Eestile ja Lätile (vt joonis 5.2) on ka näiteks Leedule ja Venemaale iseloomulik see, et võrreldes 50-aastaste ja vanemate õpetajatega on alla 30-aastaste õpetajate hulgas vähem neid, kes on valinud õpetajaameti esimese eelistusena. Ka Eestis tehtud uuring (Selliov & Vaher, 2018) näitas, et koolinoorte huvi õpetajaameti vastu on väike, kuid see suureneb pärast üldharidusõpingute lõppu: kui vaid 16% keskkoolinoortest tahtis töötada õpetajana, siis tudengite hulgas oli see protsent juba 41 ja 35–50-aastaste seas 30%.

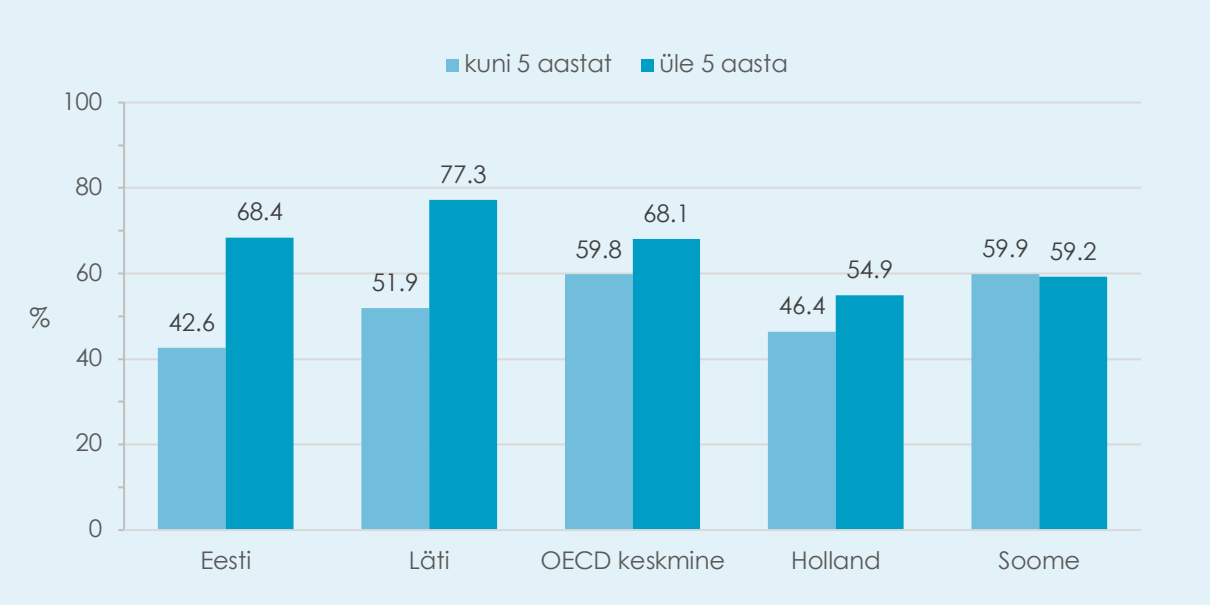
Seevastu 15 TALIS uuringus osalevas riigis (nt Soomes, Inglismaal ja Maltal) on just alla 30-aastaste seas oluliselt rohkem neid, kelle esimene eelistus oli õpetajakutse. Ehk tasuks

õppida Soome õpetajakoolitusest ja uute õpetajate värbamisest ning uurida, mida seal on tehtud, et muuta õpetajaamet populaarseks alla 30-aastaste seas. Soome kogemusest võiks leida Eestile sobivaid lahendusi.



Joonis 5.2 *Õpetajakutse esimene karjäärivalikuna lähtuvalt õpetajate vanusest (%)*

Ka lähtuvalt õpetajate staažist ilmnes samasugune tendents nagu seoses õpetajate vanusega: ligi 70% üle 5-aastase staažiga õpetajate jaoks oli õpetajaamet esimene eelistus, samas nende hulgas, kes on õpetajana töötanud alla 5 aasta, oli selliseid vaid 42% (vt Joonis 5.3). Ka Hollandis on kuni 5-aastase staažiga õpetajate seas õpetajakutse esimese eelistusena valinuid vaid 46,2%, Lätis on see protsent veidi üle 50. Eestis ja Lätis on kahe staažigrupi eelistuste erinevus TALIS uuringusse kuulunud riikide hulgas suurim (vastavalt 25,8 ja 25,4 protsendipunkti). Kahe grupi – kuni 5-aastase staažiga ja rohkem kui 5 aastat töötanud õpetajate – võrdlus näitab, et enamikus TALIS uuringu riikides on õpetajakutse esimene karjäärieelistus just nende hulgas, kel staaži rohkem kui 5 aastat. 16 riigis, sealhulgas Soomes, pole aga olulist erinevust nende kahe rühma vahel.



Joonis 5.3 *Õpetajakutse esimene karjäärivalikuna lähtuvalt õpetaja staažist (%)*

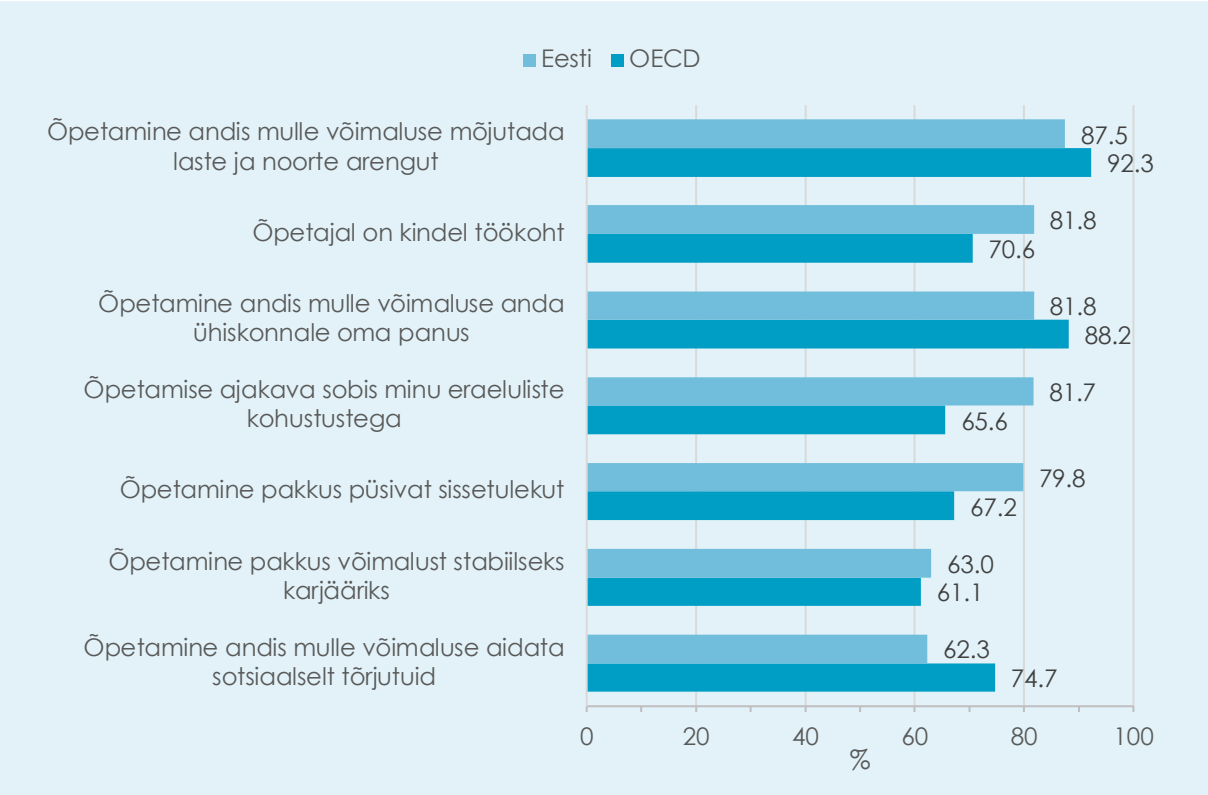
5.2 Olulised tegurid õpetajaameti valikul

Õpetajakoolituse üliõpilaste kutsevalikut mõjutavaid tegureid on maailmas omajagu uuritud (nt Nesje, Brandmo, & Berger, 2018; Suryani, Watt & Richardson, 2016; Taimalu, Luik, & Täht, 2017; Watt, Richardson, & Smith, 2017 jne). Uurimusi selgitamaks, mis on olnud oluline juba töötavate õpetajate ametivaliku puhul, on vähe tehtud.

TALIS 2018 uuringus küsiti õpetajatelt seitsme teguri kohta kutsevaliku mõjutajana. Nendeks teguriteks olid valitud mõned pigem väliselt motiveerivad õpetajatöö aspektid, nagu kindel töökoht, stabiilne karjäär ja püsiv sissetulek, aga ka see, et õpetaja ajakava võimaldab teatud paindlikkust, osakoormust, pikemat puhkust ja võimaldab seetõttu tööd eraeluga ühitada. Samuti küsiti pigem sisemisele motivatsioonile ja missioonitundele osutavate tegurite kohta: võimalus mõjutada laste ja noorte arengut, aidata sotsiaalselt tõrjutuid ja anda panus ühiskonnale.

Eesti õpetajad märkisid, et neid motiveeris kõige rohkem õpetaja võimalus mõjutada laste ja noorte arengut (vt Joonis 5.4). Ka varasemad õpetajakoolituse üliõpilasi (nt Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2014; König & Rothland, 2017; Taimalu jt, 2017; Watt jt, 2012) või õpetajaid käsitlenud uurimused (Roness, 2011) on näidanud, et karjäärivalikul hinnatakse enam sisemisi ja altruistlikke motiive: võimalust töötada laste ja noortega, anda panus ühiskonda ning kujundada laste ja noorte tulevikku. Kõige vähem oli aga Eestis TALIS uuringus osalenute seas neid õpetajaid, kellele oli karjäärivalikul oluline, et õpetamine pakub võimalust stabiilseks karjääriks ja võimaldab aidata sotsiaalselt

tõrjutuid. Neist viimasena mainitud tegurit on Eestis õpetajakutse valikul tähtsaks pidanud oluliselt vähem õpetajaid kui OECD riikides keskmiselt. Seevastu on Eestis OECD teistest riikidest rohkem õpetajaid, kelle jaoks oli oluline, et õpetajal on kindel töökoht, õpetamine sobib eraeluga ning pakub püsivat sissetulekut (vt Joonis 5.4).

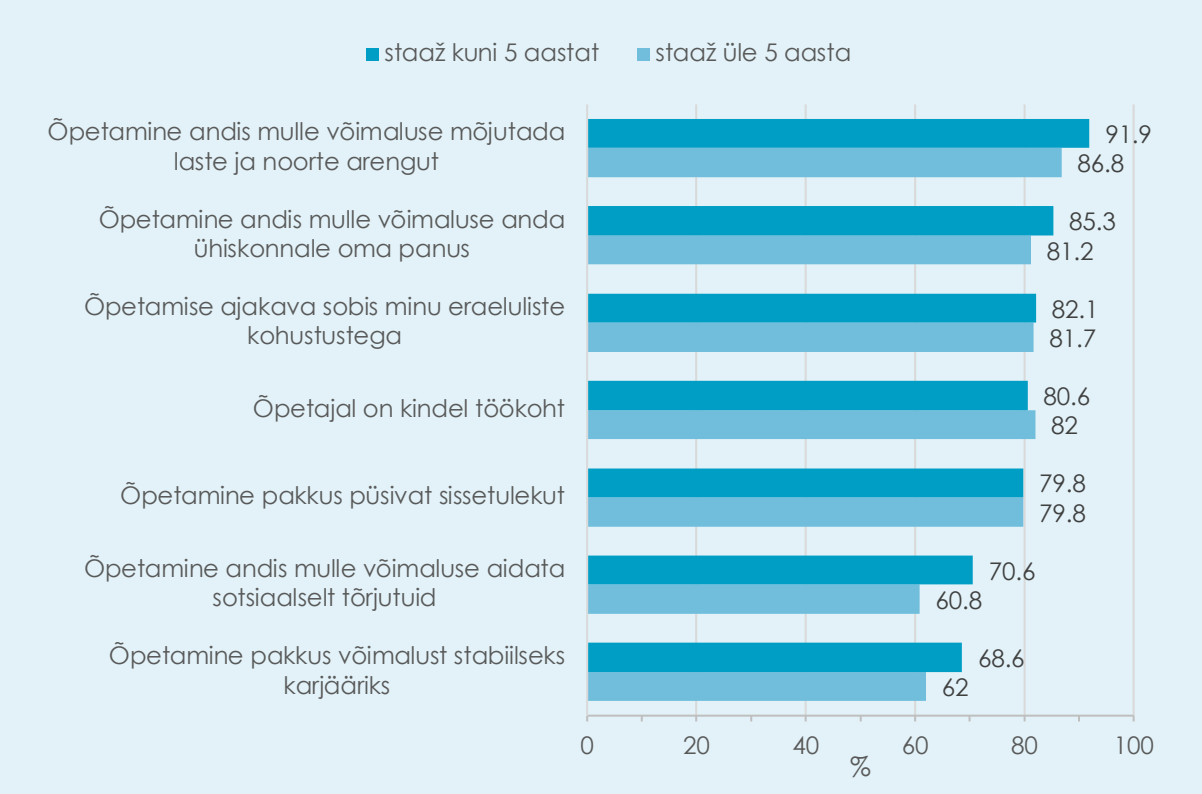


Joonis 5.4 *Õpetajate kutsevalikut mõjutanud tegurid Eestis ja OECD riikides keskmiselt järjestatuna Eesti tulemuste järgi (õpetajate protsent, kellele oli tegur keskmiselt või väga tähtis).*

Eesti õpetajate hinnangud sarnanevad Soome õpetajate omadega: ka Soome õpetajatele oli ametivalikul olulisim, et õpetaja saab mõjutada laste ja noorte arengut (82,7%). Samuti oli Soome õpetajatele kõige vähem oluline, et õpetamine andis võimaluse aidata sotsiaalselt tõrjutuid (59,5%). Läti õpetajatele oli praktiliselt võrdselt oluline, et õpetajal on kindel töökoht (93,4%), õpetamine annab võimaluse mõjutada laste ja noorte arengut (93,2%) ning anda ühiskonnale oma panus (92,6%). Kõige vähem märkisid Läti õpetajad, et neid motiveeris õpetajakutse valikul asjaolu, et õpetamine pakkus võimalust stabiilseks karjääriks (71,7%).

Algajate ja üle 5-aastase staažiga Eesti õpetajate motivatsioonitegurite pingeread on sarnased (vt Joonis 5.5). Koolis kuni viis aastat töötanud õpetajad on ametivalikul pidanud staažikamatest õpetajatest olulisemaks eelkõige sotsiaalselt tõrjutute aitamise (erinevus

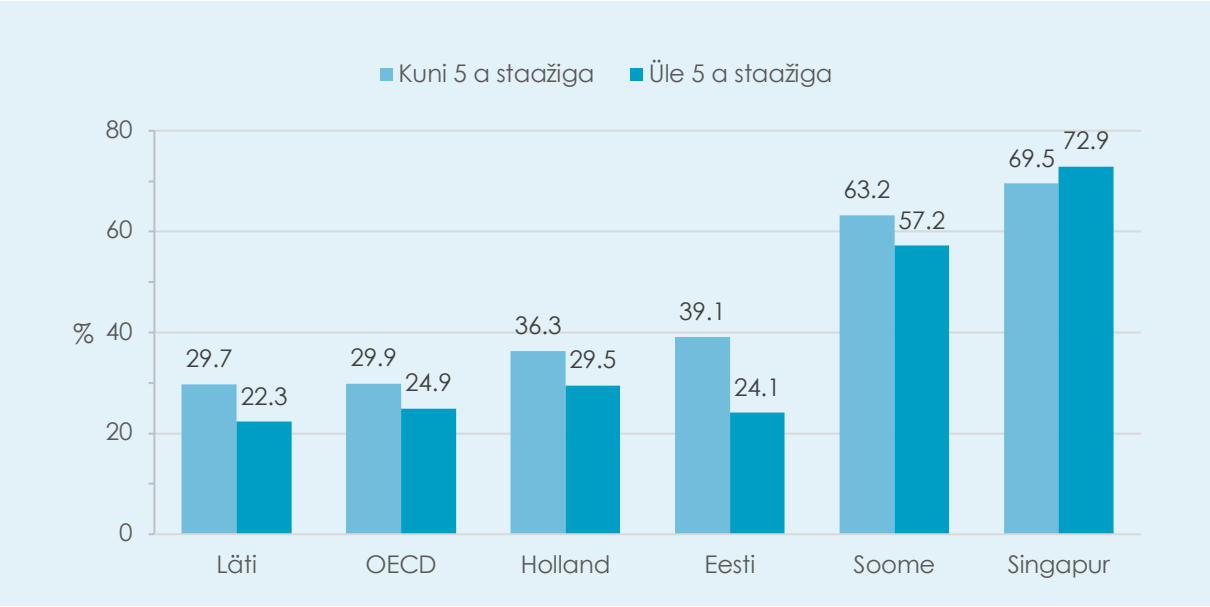
9,8 protsendipunkti), õpilaste arengu mõjutamise (5,1) ja ühiskonda panustamise võimalust (4,1), aga ka stabiilset karjääri (6,6). Arvestada tuleb küsimuse püstitust tagasiulatuvas vaates (*Kui oluline oli… teie jaoks õpetajaks hakkamisel?*). On tõenäoline, et aastaid ja aastakümneid tagasi õpetajaameti valinute põhjused olidki teistele väärtustele suunatud, sest ühiskonnas on väärtused muutunud.



Joonis 5.5 *Õpetajate kutsevalikut mõjutanud tegurid, lähtude õpetaja staažist (õpetajate protsent, kellele see tegur oli keskmiselt või väga tähtis)*

Õpetajaameti kasuks otsustamisel on kindlasti oluline ka see, kuivõrd väärtustatuna õpetajaametit tuntakse. Õpetajatelt küsiti, kuivõrd nad on nõus sellega, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud. Eesti õpetajatest oli neid, kelle arvates õpetajaametit ühiskonnas väärtustatakse, 26,4%, see tulemus on üsna sarnane OECD keskmisega (25,8%). (Vt Joonis 5.6.) Kui võrrelda kuni 5-aastase ja üle 5-aastase staažiga õpetajaid, on põhjust rõõmustada: algajatest arvab 39,1%, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud. Staažikamate õpetajate tulemus on hoopis madalam (24,1%). Kahe grupi erinevus 14,9 portsendipunkti. OECD riikides on see erinevus 4,9 punkti. Niisiis on meie õpetajate kahe staažigrupi tulemuse erinevus OECD riikide keskmisest märkimisväärselt suurem. Ühtlasi on selline erinevus algajate ja staažikamate õpetajate hinnangute vahel üks suuremaid TALIS uuringus osalenud riikides seas. Sama olukord on ka Soomes, Lätis

ja Hollandis, kus kuni 5-aastase staažiga õpetajad hindavad õpetajaameti väärtustatust oluliselt kõrgemalt oma staažikamate kolleegidega võrreldes (vastavalt 6,1; 7,4; 6,8 protsendipunkti). Mainitud riikide algajate ja kogenumate õpetajate rühmade vaheline erinevus jääb Eesti omast siiski märgatavalt madalamaks. Seega võime ehk sellest teha optimistliku järelduse, et õpetajaameti väärtustamine on alles oma karjääriga alustanud õpetajate seas kasvamas. Ilmselt on oma mõju ka kampaaniatel, mille eesmärk on olnud suurendada õpetajaameti väärtustamist ühiskonnas.



Joonis 5.6 *Õpetajad, kelle meelest õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud (õpetajate protsent, kes märkisid, et on väitega nõus või täiesti nõus).*

Kui õpetajaks saamisel on vaja esimese sammuna teha valik selle ameti kasuks, siis ilmselt kõige olulisem on järgmine etapp – õpetajakoolituses pakutav esmane ettevalmistus, mis loob aluse hakkamasaamiseks oma tööga. Õpetajaks on meil võimalik saada ka formaalset esmakoolitust läbimata. Järgnevalt vaatamegi, milline on meie põhikooli III kooliastme õpetajate ja koolijuhtide ettevalmistus oma tööks ja kui hästi ettevalmistatuna nad end tunnevad.

6 ETTEVALMISTUS JA ÕPETAJATE KOHANEMISE TOETAMINE

Peamised uuringutulemused Eestis

- Õpetajad tundsid, et nad on hästi ette valmistatud eelkõige aine õpetamiseks, kuid vaid alla poole õpetajatest märkis, et nad on hästi valmis õpilaste arengu ja õppimise jälgimiseks, klassi haldamiseks ja üldoskuste õpetamiseks, erineva võimekusega õpilaste õpetamiseks, mitmekultuurilises ja/või keelses klassis õpetamiseks.
- Alla kahe kolmandiku õpetajatest tundis end praktiliseks õpetajatööks hästi ettevalmistatuna.
- Alla kolmandiku õpetajatest tundis end hästi ettevalmistatuna IKT-vahendite kasutamiseks õpetamisel.
- Viimasel viiel aastal lõpetanutest üle kolmveerandi märkis, et nende ettevalmistuses polnud piisavalt tähelepanu pööratud erineva võimekusega õppijate ja mitmekultuurilises või mitmekeelses klassis õpetamisele.
- Koolis õpetajate sisseelamist toetavate tegevustena nimetasid peaaegu kõik koolijuhtidest ja üle kahe kolmandiku õpetajatest üldist administratiivset sissejuhatust, planeeritud kohtumisi koolijuhi ja/või kogenud õpetajaga ja nendepoolset juhendamist.
- Algajale õpetajale määratud mentori olemasolu nimetas alla viiendiku kuni 5-aastase õpetamiskogemusega õpetajatest ja ise mentoriks olemist alla kümnendiku üle 5-aastase staažiga õpetajatest.

Muutmaks õpetajaametit atraktiivseks, peab kindlasti alustama õpetajate ettevalmistusest ja toest õpetajate arengule. Õpetajate ettevalmistus avaldab olulist mõju õpetamiskvaliteedile ja õpilaste õppimisele, seega on oluline uurida, kuidas meie õpetajad ja koolijuhid on oma tööks ette valmistatud.

Praeguse õpetajate nappuse juures on olulised toetustegevused, mida õpetajatele päris esimestel tööaastatel ja uues koolis kohanemisel pakutakse nii kooli tasemel kui ka laiemalt, et õpetajakoolituse lõpetanud tahaks kooli minna ja sinna ka pikemalt püsima jääda.

Eestis on õpetajaks saamiseks alternatiivseid võimalusi, näiteks läbida tavapärane õpetajakoolitus, siseneda õpetajaametisse mõne programmi kaudu (nt Noored Kooli, mis eeldab magistrikraadi olemasolu või omandamist) või taotleda kutset, tõendades oma pädevusi kutsestandardites kirjeldatud kompetentside alusel.

Heade õpetajate kujunemiseks on oluline, et õpetajakoolitusse tuleksid õppima sobivad ja motiveeritud kandidaadid. Kuid sama tähtis on tulevastele õpetajatele pakutav ettevalmistus – et see sisaldaks vajalikke aspekte ja valmistaks õpetaja piisavalt hästi ette tegelikuks tööks koolis. Ülikoolid on õpetajakoolitust pidevalt arendades pööranud palju tähelepanu teooria ja praktika paremale seostamisele ning lisanud õppele praktika juba esimestel õpinguaastatel. Need kogemused, mida üliõpilane saab õpetajakoolituse ajal, mõjutavad tulevikus olulisel määral tema enda otsuseid ja tegevusi õpetajana (nt Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Järgnevalt antaksegi ülevaade, kuidas meie õpetajaid ja koolijuhte on oma ametiks ette valmistatud, mida neile on pakutud esmaõpingute ajal ning kuidas nad ise tajuvad oma ettevalmistatust töö erinevates aspektides.

6.1 Eesti III kooliastme õpetajate ettevalmistus esmaõppes

Kõige tavalisem viis saada Eestis õpetajaks, on läbida õpetajakoolitus ülikoolis, kus on kasutusel kaks peamist mudelit õpingute kavandamisel. Esiteks, õpetatava(te) aine(te) ja pedagoogika samaaegne ja integreeritud omandamine, nii et aine sisu ja pedagoogikat õpitakse ühel ja samal ajal ning lõpuks saadakse magistrikraad. Teiseks, õpetatava(te) aine(te) ja pedagoogika järjestikune õppimine, nii et alguses läbitakse esimene, õppeainete sisule pühendatud etapp, ja saadakse bakalaureusekraad, ja seejärel teine, kus fookus on pedagoogikal ja õpetajapraktikal ning mille järel omandatakse magistridiplom. Praegusel ajal järgib enamiku õpetajate ettevalmistus teist mudelit, integreeritud mudeli alusel valmistatakse ette ainult klassiõpetajaid nii Tartu kui ka Tallinna ülikoolis, kus nende õpiaeg kestab viis aastat.

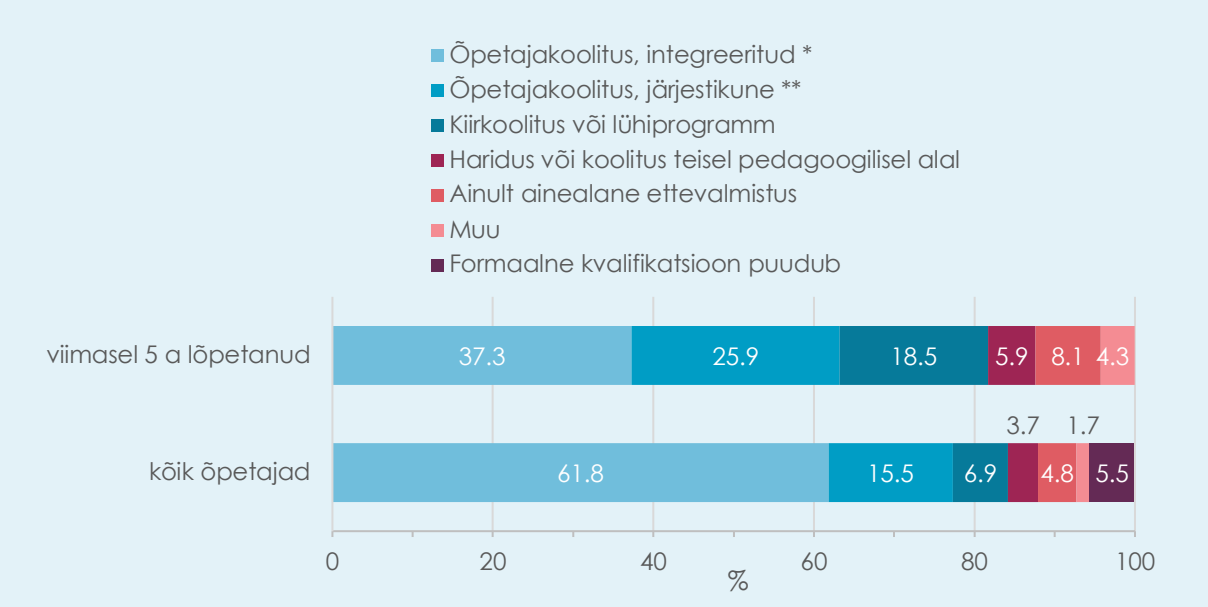
Esmase õpetajahariduse on saanud enamik õpetajatest integreeritud aine- ja pedagoogikaõpingute mudeli alusel (61,8%), nii et aine sisu ja pedagoogikat õpetatakse

korraga (vt joonis 6.1). Arvestades meie õpetajate vanuselist koosseisu ja staaži, võib oletada, et suur osa neist on omandanud esmase õpetajakutse enne 1993. aastat, mil esmaõpe oligi võimalik vaid integreeritud mudeli alusel. Seetõttu on ka TALIS 2018 uuringu selle aspekti tulemus võrreldes 2013. aasta omaga langenud 37,3%-ni. Lähtuvalt mudelist, kus alguses õpitakse ainet ja seejärel pedagoogikat, on ettevalmistuse saanud 15,5% õpetajatest, kuid viimase viie aasta jooksul lõpetanute seas on neid juba märksa rohkem (25,9%). See on huvitav tulemus, sest aastast 2002/2003 on olemas ka põhikooli mitme aine õpetajate õppekavad, mis on mõeldud just II - III kooliastme õpetajate koolitamiseks, ning need järgivad integreeritud mudelit. Siiski näitavad TALIS uuringu tulemused, et pigem on põhikooli III kooliastme õpetajad ka viimastel aastatel omandanud õpetajakutse, õppides algul ainet ja seejärel pedagoogikat.

Kui kõikidest õpetajatest vaid väike osa (6,9%) on saanud õpetaja ettevalmistuse kiirkoolituse või lühema programmi läbimise järel (näiteks Noored Kooli, täienduskoolituse kursused, ümberõpe), siis viimase viie aasta jooksul lõpetanutest on niisuguseid õpetajaid märksa rohkem (18,5%). Siin on nähtavasti aidanud kaasa Eesti õpetaja kvalifikatsiooninõuete muutumine aastast 2013 (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded, 2013). Sellest saab järeldada, et Eestis on kasvanud lühiajaliste programmide populaarsus õpetajate esmaettevalmistuses ja see võimaldab uutel õpetajatel paindlikult siseneda õpetajaametisse, valides just endale sobiva tee. Sama trendi iseloomustab ka muu pedagoogilise ettevalmistusega (nt eripedagoogika, haridustehnoloogia jms) inimeste kaasamine õpetajatöösse. Kõigist uuringus osalenud õpetajatest märkis 3,7% muud pedagoogilist ettevalmistust, viimase viie aasta jooksul lõpetanutest aga ligi 6%.

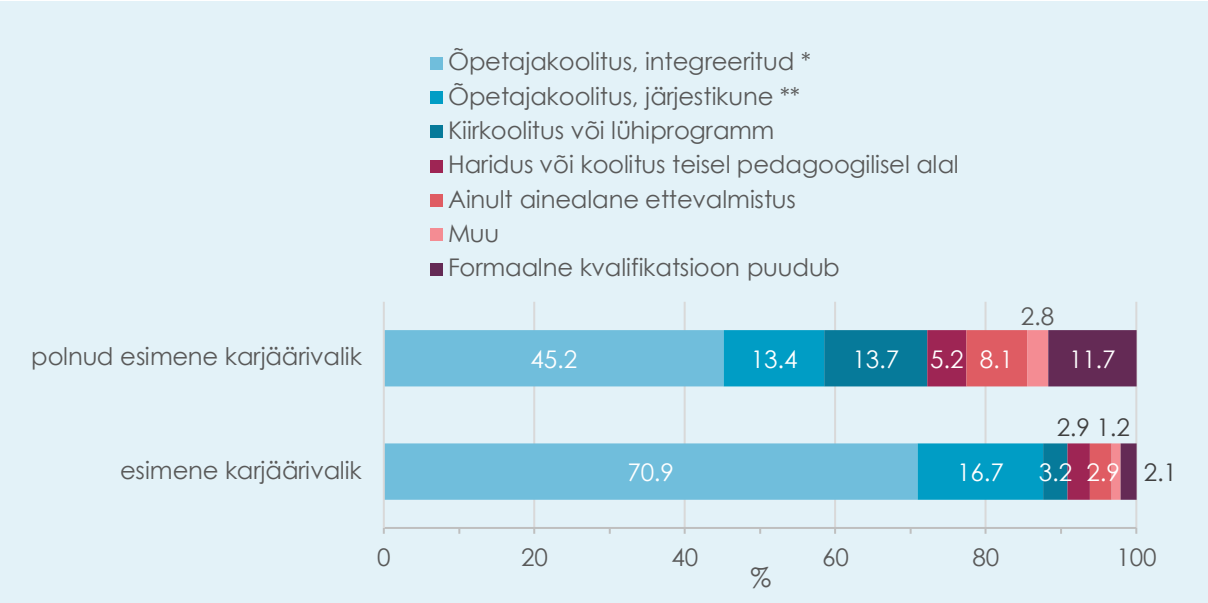
Pelgalt õppeainespetsiifilise hariduse või koolitusega õpetajaid, kel pedagoogiline ettevalmistus puudub, on meie koolides ligi 5%. Neid, kes märkisid, et neil puudub formaalne õpetajatööks nõutav ettevalmistus, oli 5,5%. Kõikidest TALIS uuringus osalenud õpetajatest on pedagoogilise hariduseta õpetajaid 4,8%, viimasel viiel aastal kõrgkooli lõpetanutest 8,1%.

Meie põhjanaabritel Soomes on enamik õpetajaid (89,3%) saanud õpetaja esmakutse integreeritud mudeli alusel. Viimasel viiel aastal lõpetanute seas on neid küll mõnevõrra vähem (86,9%), kuid integreeritud mudel on Soomes siiski valdav. Õpetajaid, kes oleks saanud õpetajakutse järjestikuse mudeli, kiirkoolituse vms viisil, Soomes TALIS 2018 uuringu andmetel pole. Eestiga sarnased trendid on aga Lätis.



Joonis 6.1 *Õpetajate ettevalmistus õpetajahariduse omandamisel*

Huvipakkuv oleks kõrvutada ka nende õpetajate ettevalmistust, kelle jaoks õpetajaamet oli esimene karjäärivalik, ja neid, kelle jaoks hilisem valik (vt Joonis 6.2). Nende hulgas, kes ei valinud õpetajateed esimese valikuna, on rohkem eri tüüpi ettevalmistusega õpetajaid. Samuti on nende seas oluliselt rohkem neid, kel formaalne kvalifikatsioon puudub.

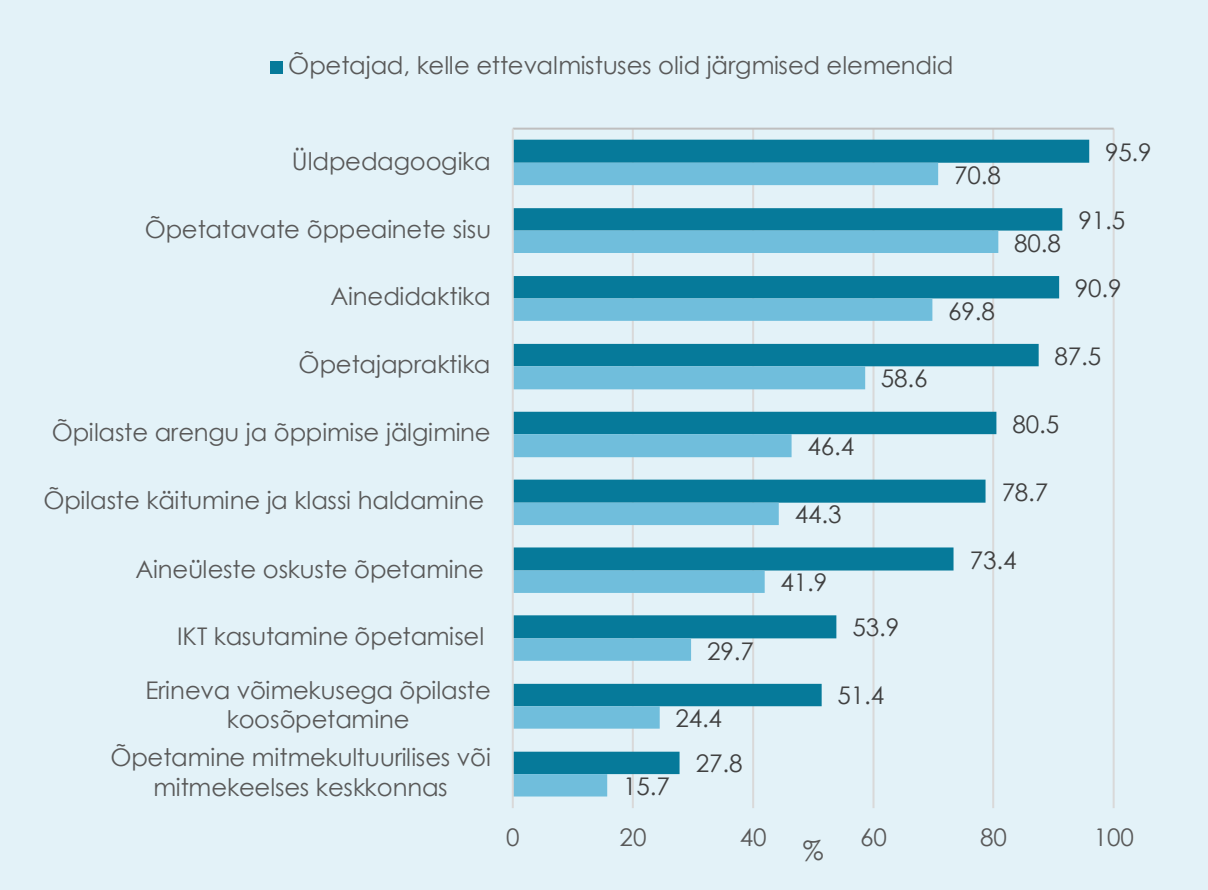


Joonis 6.2 *Õpetajate ettevalmistus, lähtudes esimesest karjäärivalikust*

Saab öelda, et enamiku meie õpetajate ettevalmistus on olnud terviklik: 81,3% õpetajate formaalne haridus on sisaldanud kas mõne või kõigi õpetatavate ainete sisu ja pedagoogika komponente ning samuti pedagoogilist praktikat. See näitaja on üsna sarnane OECD riikide keskmisega (79,3%), samuti naaberriikide Soome (87,4%) ja Läti tulemusega (84,5%), kuid oluliselt kõrgem Euroopa Liidu riikide keskmisest (73,0%).

6.1.1 Erinevate elementide sisaldumine ettevalmistuses

Õpetajatelt küsiti kümne õpetajakoolituse elemendi kohta (vt joonis 6.3), mille määr õpetajate ettevalmistuses on erinev. Nendest kümnest elemendist on Eesti põhikooli III kooliastme õpetajad keskmiselt läbinud oma õpingute jooksul 7,3. See on taas sarnane OECD keskmisega (7,2) ning meie naaberriikide Soome (7,3) ja Läti tulemusega (7,4), kuid oluliselt kõrgem Euroopa Liidu riikide keskmisest (6,7). Kõige rohkem on märkinud õpetajad õpetajahariduse elementidena üldpedagoogikat (95,9%), aine sisu (91,5%) ja ainedidaktikat (90,9%), järgnes õpetajapraktika (87,5%) (vt Joonis 6.3).



Joonis 6.3 *Õpetajate ettevalmistuse sisu ja hinnang ettevalmistatuse tasemele kümnes valdkonnas.*

Märkimisväärselt vähe õpetajaid (vaid 27,8%) oli oma õpetajakoolituse jooksul saanud ettevalmistuse õpetamiseks mitmekultuurilises keskkonnas. Iseenesest on sellised tulemused mõistetavad, kuna paljud uuringus osalenud õpetajatest on saanud esmaettevalmistuse ajal, kui mitmekultuurilisuse temaatika, aga ka kaasav haridus ning IKT kasutamine õppetöös polnud nii olulised kui tänapäeval. Seetõttu peaks ilmselt täienduskoolitustes need teemad veelgi rohkem fookusesse tõstma.

6.1.2 Õpetajate hinnang oma ettevalmistatuse tasemele

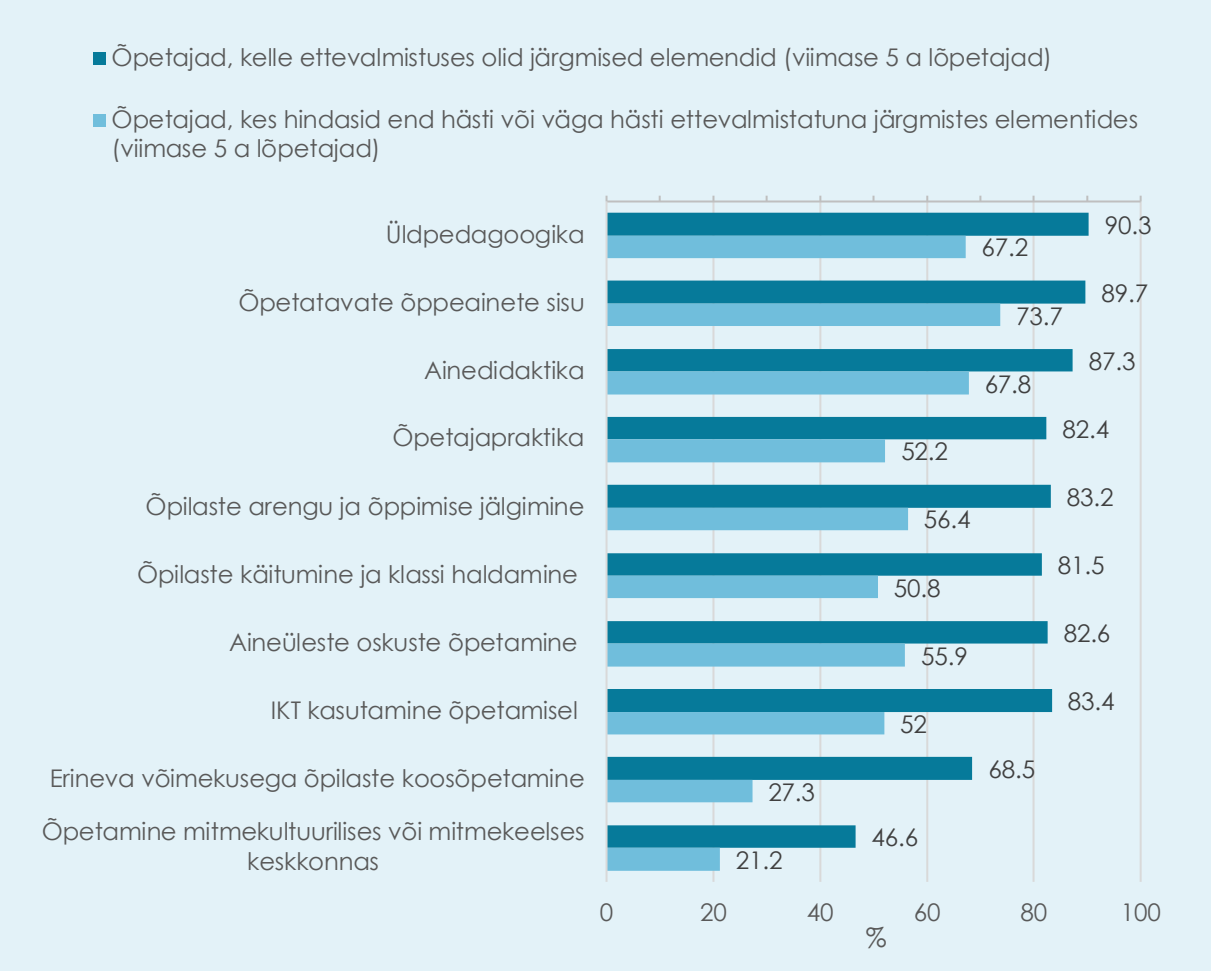
Lisaks ettevalmistuses sisalduvate elementide kaardistamisele annab õpetajate ettevalmistuse kvaliteedist ettekujutuse ka õpetajate subjektiivne hinnang sellele, kui hästi nad tunnevad, et on teatud valdkonnas ette valmistatud oma tööks (vt joonis 6.3). Kõige paremaks peetakse ettevalmistust ainete sisus (80,8%), see näitab, et III kooliastme õpetaja on ikka eelkõige ainespetsialist. Kõige väiksem oli nende õpetajate hulk, kes arvasid, et on hästi ette valmistatud õpetamiseks mitmekultuurilises keskkonnas (vaid 15,7%). See on ka mõistetav, varem pole põhjust olnud sellesuunalist ettevalmistust pakkuda ja paljudel õpetajatel pole olnud võimalusi õpitut praktiseerida.

Mõtlema paneb, et vaid alla poole meie õpetajatest tundis end hästi ette valmistatuna õpilaste arengu ja õppimise jälgimiseks, klassi haldamiseks ja üldoskuste õpetamiseks ning lausa alla kolmandiku õpetajatest tundis end hästi ettevalmistatuna IKT-vahendite kasutamiseks õpetamisel (29,7%) ja erineva võimekusega õpilaste õpetamiseks (24,4%). Kui viimase valdkonna puhul on tegu spetsiifilisema ja alles viimasel ajal suuremat tähelepanu saanud teemaga, siis IKT-vahendite kasutamine on olnud nii esmaõppes kui ka täienduskoolitustes aktuaalne juba aastaid. Ka Leppik, Haaristo, Mägi (2017) raporti tulemused näitavad, et umbes kolmandik õpetajatest kasutaks digivahendeid praegusest rohkem, kuid nad tajuvad, et nende digipädevused on kesised. Digipädevuste arendamise võimalusi pakutakse arvukatel täienduskoolituse kursustel ja õpetajad osalevad sellistel kursustel aktiivselt. Igal juhul on IKT eesmärgipärane kasutamine õpetamisel teema, millega tuleb pidevalt edasi tegelda. Varasemate uurimuste (nt Baya'a & Daher, 2015; Rienties, Brouwer & Lygo-Baker, 2013) tulemustest aga võib järeldada, et koolitus annab küll teadmisi, kuid ei pruugi muuta oluliselt inimeste hoiakuid ja harjumusi. Seega, isegi kui meie õpetajatest uued, värskelt õpetajakoolituse läbinud on selles valdkonnas saanud piisava ettevalmistuse, on koolides palju õpetajaid, kelle esmaõpingute ajal IKT-vahendeid õpetamisel ei kasutatud ning kellel seetõttu on keerulisem n-ö ümber harjuda. Lisaks uute oskuste õppimisele vajab see õpetaja hoiakute muutumist.

Samas peab möönma, et kõik muutused võtavad aega – tänased kooliõpetajad on aastaid ja isegi aastakümneid tagasi saanud oma esmase ettevalmistuse õpetajatööks. Praegu tehtavad muudatused õpetajate ettevalmistuses annavad tulemusi rohkem kui viie aasta pärast. Kuna õpetajakoolitus kestab mõnikord vaid kaks aastat, mille jooksul on vaja läbida palju erinevaid kursusi, siis sageli ei jõutagi esmakoolituses teemasid põhjalikult käsitleda. Seega, õpetajad võivadki öelda, et uuringus küsitud teemad olid küll nende ettevalmistuses olemas, kuid nad ei tunne end hästi ettevalmistatuna, kuna sügavuti ei jõutud minna. Siit tuleneb täiendusõppe suur osatähtsus ja vajadus sellesse rohkem panustada ka riiklikult. Ilmselt peaks rohkem tähelepanu pöörama just nendele elementidele, mille puhul on suurem lahknevus ettevalmistuses esinemise ja õpetajate subjektiivse ettevalmistatuse tunde vahel (vt Joonised 6.3 ja 6.4).

Kuna õpetajate ettevalmistus on aastatega palju muutunud, siis on oluline vaadata eraldi ka seda, kuidas hindavad oma ettevalmistust need Eesti õpetajad, kes on kvalifikatsiooni andva formaalhariduse või koolituse saanud viimase viie aasta sees (vt Joonis 6.4). Viimasel viiel aastal lõpetanutest on vähem kui kolmveerand märkinud, et nende ettevalmistuses sisaldus erineva võimekusega õppijate õpetamine, ja alla poole on märkinud ettevalmistust õpetamiseks mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas. Kõiki teisi elemente on üle 80% viimasel viiel aastal lõpetanutest nimetanud oma ettevalmistuses sisalduvana. Seega võib öelda, et üldiselt sisalduvad kõik õpetajatele vajalikud teemad nende ettevalmistuses, vaid eespool mainitud kaks valdkonda on vähemal määral esindatud. Samas, end hästi või väga hästi ettevalmistatuna tunneb üle 60% viimasel viiel aastal lõpetanutest kolmes n-ö traditsioonilises valdkonnas: pedagoogika, aine sisu, didaktika (Joonis 6.4). Teistes valdkondades tuntakse end hästi ettevalmistatuna vähem. Alla 30% on ka viimasel viiel aastal lõpetanute seas neid, kes tunnevad end hästi ettevalmistatuna erineva võimekusega õppijate ja mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas õpetamiseks.

Positiivsena saab välja tuua, et viimasel viiel aastal lõpetanutest tunneb 52% end hästi ettevalmistatuna seoses IKT kasutamisega õppetegevuses (kõigist vastanud õpetajatest vaid 29 %). Praxise raportis (Leppik jt, 2017) märgitakse, et õpetajate hinnang oma digipädevusele on seotud õpetaja vanusega, kuid pigem on see seotud ettevalmistuse lõpetamisajaga, nagu näitab TALIS uuring.



Joonis 6.4 *Viimasel viiel aastal lõpetanud Eesti õpetajate ettevalmistuse sisu ja hinnang ettevalmistatuse tasemele kümnes valdkonnas.*

Vaadates Eesti õpetajate ja OECD riikide keskmist, aga ka meie lähiriikide Soome ja Läti või ka meile eeskujuks oleva Hollandi õpetajate ettevalmistust, on näha, et see on üsna sarnase sisuga. Eestis, Lätis, Soomes, Hollandis ja OECD riikides keskmiselt on ettevalmistuses kõige sagedamini nimetatud samu elemente, kuigi veidi erinevas järjestuses. Üle 90% vastanud õpetajatest märkis üldpedagoogika (esimene Eestis ja Lätis), ülddidaktika (Hollandis), ainesisu alast (OECD keskmine) ettevalmistust ja ka õpetajapraktikat (esimene Soomes). Kõige vähem oli ettevalmistuse osana märgitud kõigis nimetatud riikides ja ka OECD riikides ettevalmistust mitmekultuurilises ja -keelses keskkonnas õpetamiseks (27–35% õpetajatest), lisaks ka IKT-alast ettevalmistust (OECD riikides keskmiselt), üldoskuste õpetamise alast (Soomes) ja erineva võimekusega õpilaste õpetamist (nii Eesti kui ka Lätis). Neid kõiki aspekte märkis oma ettevalmistuse osana umbes 50% õpetajatest.

Suuremad erinevused teiste meie lähiriikidega hakkavad silma õpetamispraktikas ja ettevalmistuses erineva võimekusega õppijate õpetamiseks, mida nimetasid rohkem Soome õpetajad (vastavalt 98,1% ja 72,6%). Erineva võimekusega õpilaste õpetamise ettevalmistuse osas jäävad Eesti (51,4%) ja Läti (49,8%) OECD riikide keskmisest näitajast (61,9%) maha. Samuti valmistatakse OECD riikides õpetajaid keskmiselt rohkem ette õpetamiseks mitmekultuurilises keskkonnas (34,8%). Eesti ja Soome õpetajate ettevalmistuses sisaldus see vaid umbes 28% õpetajate puhul. Ilmselt on siin põhjus ka teiste riikidega võrreldes madal immigrantide määr, nii et mitmekultuurilisuse teema on alles viimastel aastatel fookusesse tõusnud. Eesti ja Läti õpetajad märkisid aga rohkem kui Soomes ja ka OECD riikides keskmiselt, et nende ettevalmistus sisaldas klassi haldamise, õpilase arengu ja õppimise jälgimise ning üldoskuste õpetamise teemasid.

Õpetajate ettevalmistus aitab tõsta ka nende enesetõhusust (vt ptk 7), see omakorda mõjutab nende otsuseid ja tööga hakkamasaamist. Õpetajate formaalses ettevalmistuses sisaldunud elementide ja õpetajate enesetõhususe vahel leiti olulised positiivsed seosed: näiteks kui õpetaja oli saanud formaalse ettevalmistuse õpilaste käitumise ja klassi haldamise teemal, oli ka tema klassi haldamise enesetõhusus kõrgem, samad seosed ilmnesid ka IKT kasutamise ja mitmekultuurilises keskkonnas õpetamise enesetõhususe puhul.

6.1.3 Õpetajate osalemine õpirändes õpetajakoolituse ajal

TALIS uuring annab teavet ka selle kohta, kui pikalt viibisid õpetajakoolituse üliõpilased õpingute jooksul välismaal. Eesti õpetajatest osales õpingute ajal õpirändes ainult 15%. Kõige kõrgem oli õpiränne Küprose üliõpilaste hulgas (45%), järgnesid Holland (37%) ja Taani (35%). Soome õpetajatest oli õpirändes osalenuid 21% ja Läti õpetajatest ainult 10%. TALIS uuringu 26 riigist ja majandusest kogutud andmed näitavad, et õpetajakoolituse jooksul õpiti välismaal enamasti vähem kui kolm kuud. Ainult Albertas (Kanada) ja Prantsusmaal esines sagedamini pikemat, kolmest kuni kaheteistkümne kuuni kestvat õpirännet. Need tulemused näitavad ühelt poolt seda, et Eesti õpetajakoolituse üliõpilased õpivad ajutiselt mõnes välisriigis suhteliselt harva, teisalt ka seda, et õpirände aeg õpetajakoolituse ajal on üldiselt ka teistes riikides suhteliselt lühike. Võimalik, et liiga lühike selleks, et mõjutada võõrkeeleoskust ja kultuuridevahelise suhtlemise oskuste arengut laiemalt.

6.2 Eesti koolijuhtide ettevalmistus

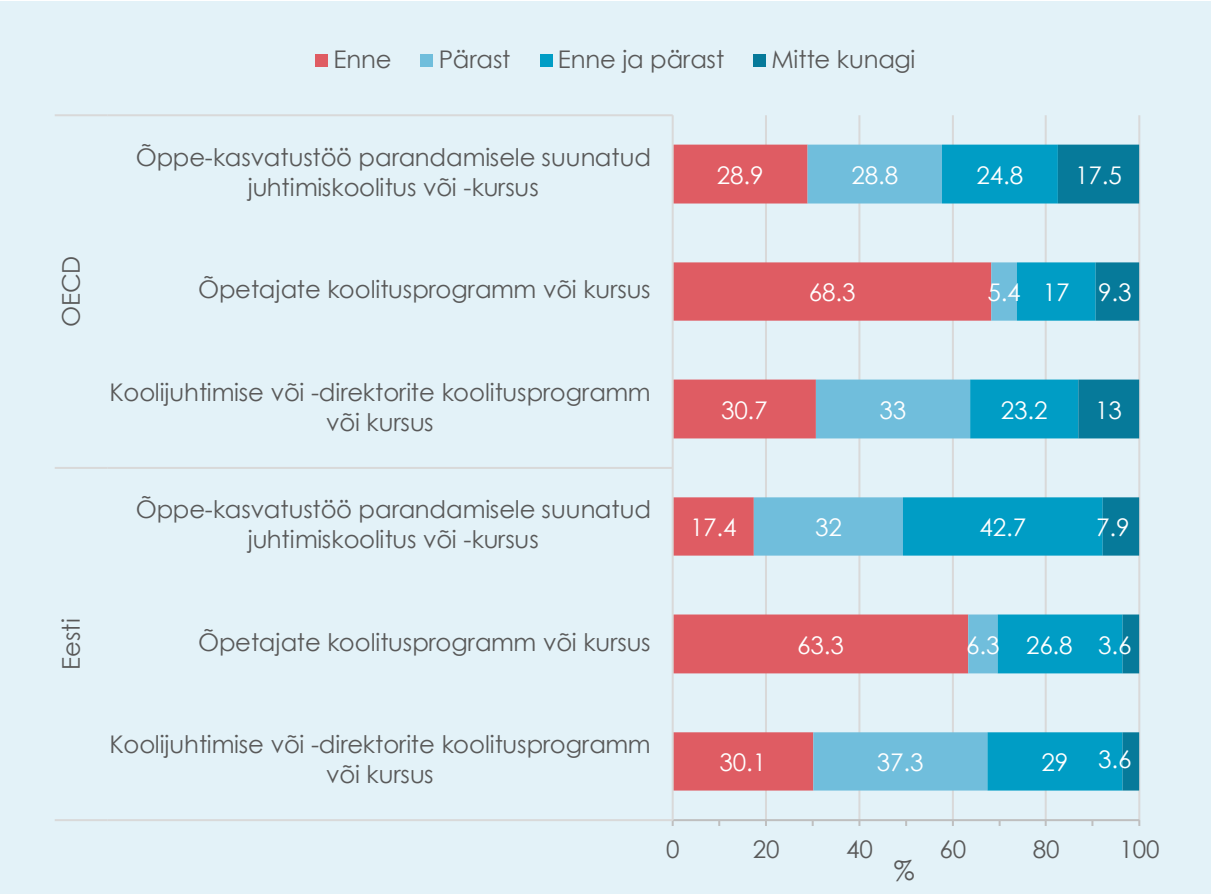
Formaalselt peab õppeasutuse juht vastama järgmistele kvalifikatsiooninõutele: „Põhikooli ja gümnaasiumi direktor – magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ning juhtimiskompetentsid (neid hinnatakse järgmistes valdkondades: organisatsiooni arengu juhtimine, õpikeskkonna kujundamine, personalijuhtimine, ressursside juhtimine ja enesejuhtimine)" (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded, 2013, §2).

Koolijuhtidele nagu õpetajatelegi on vaja ettevalmistavaid programme, mis arendavad just juhirolliks vajalikke oskusi: nt juhtimisoskused, ühise visiooni ja ühiste tavade arendamine; õpetamise parendamine; organisatsiooni arendamine; muutuste juhtimine jne (Darling-Hammond jt, 2007). Eestis algatati mõni aasta tagasi koolijuhtide järelkasvuprogramm (vt https://www.hm.ee/et/koolijuhtide-jarelkasv): 11 kuu jooksul valmistatakse ette inimesi, kes plaanivad koolijuhina tegutsema hakata. Ka ülikoolide juures on koolijuhtidele suunatud kursuseid ja magistriprogramme.

Koolijuhtide kõrgeima formaalhariduslikku taseme kohta saime ülevaate juba eespool (ptk 2.4). Järgnevalt aga vaatame, milline on ettevalmistuse sisuline pool. TALIS 2018 uuringus küsiti koolijuhtidelt nende ettevalmistuse kohta kolmes valdkonnas: kooli juhtimise alane, pedagoogiline (õpetajate koolitusprogramm/-kursus) ja õppe-kasvatustöö parendamise juhtimist puudutav (edaspidi ÕKT) ettevalmistus. Uuriti ka seda, kas ettevalmistus toimus enne ja/või pärast koolijuhiks saamist. Koolijuhtide ettevalmistus nimetatud kolmes valdkonnas on riigiti väga erinev: on riike, kus mingis valdkonnas ettevalmistuse saanud juhtide osakaal küünib 100%-ni, aga leidub ka riike, kus üle poole juhtidest pole mõnes valdkonnas ettevalmistust saanudki. Enamik (63,3%) Eesti koolijuhte on eelnevalt läbinud õpetajate koolitusprogrammi või kursuse, mis annab pedagoogilise ettevalmistuse. See on nii ka teistes OECD riikides (68,3%) (vt Joonis 6.5). Lätis on see osakaal isegi suurem kui Eestis (72,1%). Silmatorkavalt eristuvad Põhjamaad, kus pedagoogiline ettevalmistus on peaaegu kõigil koolijuhtidel: Soomes 96,6%; Norras 90,3%; Rootsis 90,6%. Pedagoogilise ettevalmistuse kõrge osakaal on ka mõistetav, kuna sageli saab koolijuhiks sama kooli õpetaja, kellel on juhipotentsiaali. Eestis on 6,3% koolijuhtidest saanud pedagoogilise ettevalmistuse pärast koolijuhi tööle asumist, kuid üldiselt ei ole see eriti levinud (OECD keskmine 5,4%). Selles aspektis eristus Leedu, kus on suhteliselt palju koolijuhte kellel puudub pedagoogiline ettevalmistus (17,8%).

Koolijuhtimise või -juhtide koolitusprogrammi või kursuse on läbinud 30,1% Eesti koolijuhtidest enne ja 37,3% pärast koolijuhiks saamist, 29% märgib, et osales kursustel või programmis nii enne kui pärast koolijuhiks saamist (vt Joonis 6.5). Siiski on meil 3,6%

koolijuhte, kes ei ole kunagi saanud kooli juhtimise alast koolitust ja sama paljud ei ole saanud pedagoogilist ettevalmistust. Soomes seesugused koolijuhid praktiliselt puuduvad (kõigil on kooli juhtimise alane ettevalmistus, kuid 0,5% ei oma pedagoogilist ettevalmistust). Madal on koolijuhtimise valdkonna ettevalmistuseta juhtide osakaal ka näiteks Hollandis (4,8%). Seevastu Lätis pole 10,6% koolijuhte saanud juhtimisalast koolitust, kuid pedagoogiline ettevalmistus on kõigil. Eesti näitajad on madalamad OECD keskmistest nii kooli juhtimise alase kui ka pedagoogilise ettevalmistuseta koolijuhtide osas.



Joonis 6.5 *Koolijuhtide ettevalmistus kolmes valdkonnas Eestis ja OECD riikides keskmiselt (koolijuhtide osakaal, kes märkisid ettevalmistust erinevatel ajaetappidel enne või pärast koolijuhiks saamist).*

Arusaam koolijuhi rollist erineb riigiti: teda nähakse nii pedagoogilise kui ka administratiivse juhina või ainult administratiivjuhina. Seetõttu erineb riigiti ka nende koolijuhtide hulk, kes ei ole mõnes valdkonnas ettevalmistust saanud. Või ei jätku mõnes riigis haridusvaldkonna taustaga koolijuhikandidaate ja neid peab värbama teistest valdkondadest.

Eestis võiks olla tõhus koolijuhtide kasvulava Noored Kooli programm (tegutseb juba alates 2006. aastast), kuna selle 144 vilistlasest 59% töötab jätkuvalt koolis, nii mõnigi neist õppejuhi või koolijuhina (vt http://www.nooredkooli.ee/miksnk).

Õppe-kasvatustöö parandamisele suunatud juhtimisalast ettevalmistust peetakse samuti oluliseks (vt Joonis 6.5), sest koolijuhi ettevalmistusest sõltuvad õppe-kasvatustöö parandamisele suunatud tegevused koolis (OECD, 2016). Eestis on enne juhirolli astumist saanud sellekohase ettevalmistuse 17,4% koolijuhtidest, pärast tööle asumist 32%. 42,7% koolijuhte väitis, et ettevalmistus algas enne ametipostile asumist ja jätkus ka koolijuhina. 7,9% Eesti koolijuhtidest pole sellesisulist ettevalmistust saanud.

6.3 Õpetajate toetamine esimestel tööaastatel

Ükskõik, kas tulevane õpetaja on lõpetanud tavapärase õpetajakoolituse või sisenenud ametisse muud teed pidi, vajab ta esimestel tööaastatel tuge, mis aitab uude ametisse sisse elada ja kohaneda. Kooli pakutud tugi õpetaja esimestel tööaastatel on töötingimuste kõrval võtmetähtsusega mõjur, mis aitab õpetajaametisse püsima jääda (Paniagua & Sanchez-Marti, 2018). Paljudes riikides on selleks spetsiaalsed programmid, nt mentorlusprogramm ja/või kutseaasta, kus algajad õpetajad on toetatud ja juhendatud. Järgnevalt vaadataksegi õpetajate ja koolijuhtide hinnangutele toetudes, milliseid võimalusi pakutakse õpetajatee erinevates etappides, kuivõrd küsitletud õpetajad on neis osalenud ja mida nad arvavad õpetaja kohanemist toetavatest tegevustest.

Alustava õpetaja toetamine ja aitamine on paljude uurimuste kohaselt seotud õpetajate pühendumise, kasutatavate õpetamistegevuste ja õpilaste saavutustega (Ingersoll & Strong, 2011). Uurimuste andmetel lahkub esimese viie aasta jooksul töölt 17 kuni 50 protsenti õpetajatest (Carusi, 2017; Earp, 2016; Gray & Taie, 2015). Eestis lahkub koolist esimese õppeaasta jooksul ligi 30% õpetajaid (Selliov & Vaher, 2018). Seega on kindlasti olulise tähtsusega uutele õpetajatele ametisse ja/või uude kooli sisseelamisel pakutav toetus, et õpetajad kiiresti läbi ei põleks.

Sisseelamise (*induction*) määratlust on TALIS 2013 uuringuga võrreldes laiendatud. Uues määratluses leitakse, et kohanemist toetavad tegevused on mõeldud mitte ainult alustavate õpetajate toetamiseks, vaid ka kogenud õpetajale, kes vahetab kooli. Kohanemist soodustavad tegevused peaksid olema igas koolis. Nimetatud tegevused võib jagada kaheks: formaalne kohanemisprogramm ja mitteformaalsed tegevused. Formaalse kohanemisprogrammina toimib Eestis alates 2004. aastast kutseaasta programm, mis esmaõppe lõpetanule on sisseelamisel väga oluline etapp. Eestis on mõni

aasta tagasi tekkinud uus tänuväärne algatus – „Alustavat õpetajat toetav kool" (vt http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/) –, mille eesmärk on panna koole ühiselt tegutsema selle nimel, et alustav õpetaja saaks oma arengule piisavalt tuge.

Selles alapeatükis vaadatakse, milliseid kohanemist toetavaid võimalusi algajad õpetajad (määratletud kui *kuni 5-aastase töökogemusega õpetajad*) on nimetanud, mida neile on pakutud esimesel töökohal või selles koolis, kus nad töötavad. Siia kuuluvad nii koolidesse määramine (*school assignment*), kohanemisprogrammid ja -tegevused (sh vähendatud töökoormus) kui ka mentorlus. Algajaid õpetajaid on riikides üsna erineval määral, enamikus TALIS uuringus osalenud maades jääb see näitaja 15–20% vahele. Täpsemalt oli sellest juttu eespool (ptk 2).

6.3.1 Algajate õpetajate osakaal koolitüübiti

Uusi õpetajad oli TALIS 2018 andmetel Eestis mõnevõrra rohkem maapiirkondades (16,5%) kui linnades (13,9%). Ka erakoolides paistab algajate õpetajate osakaal veidi suurem olevat kui munitsipaalkoolides (vastavalt 18,4 ja 14,6%). See on ka mõistetav, kuna mitmed erakoolid on Eestis alles alustanud oma tegevust ja värbavad igal aastal uute klassikomplektide lisandudes uusi õpetajaid.

Analüüsisime ka uute õpetajate osakaalu koolides, kus on rohkem madalama sotsiaal-majandusliku taustaga või hariduslike erivajadustega õpilasi. Ilmnes, et Eesti koolides, kus on üle 30% õpilastest madala sotsiaal-majandusliku taustaga, on oluliselt rohkem (25,8%) algajaid õpetajaid kui koolides, kus sellise taustaga õpilasi on alla 30% – seal on uusi õpetajaid 14,3%. Erinevus on 11,5 protsendipunkti. Samasugune erinevus ilmneb ka seoses haridusliku erivajadusega laste osakaaluga koolis. Kui HEV-lapsi on kuni 10% õpilaskonnast, siis algajaid õpetajaid on 13%, kui aga HEV-õpilased moodustavad on üle 10% õpilaskonnast, siis on algajaid õpetajaid koolis peaaegu viiendik (19,2%) – erinevus on 6,2 protsendipunkti. On üsna loogiline, et sellistes koolides väsivad õpetajad kiiremini ja soovivad ametit vahetada või teise kooli minna.

Selline trend iseloomustab ka teisi OECD riike: algajaid õpetajaid on rohkem koolides, kus on palju kehvadest sotsiaal-majanduslikest oludest pärit õpilasi ja immigrante. OECD riikide keskmine alustavate õpetajate protsent on seda tüüpi koolides 22, seevastu koolides, kus sellise taustaga õpilasi on vähem, on sama näitaja 19%. Eestis on uussisserändajaid koolides veel vähe, ainult mõnes üksikus koolis on nende kontsentratsioon kõrgem, nii et sellekohaseid järeldusi veel teha ei saa.

Asjaolu, et osas koolides on rohkem algajaid õpetajaid kui teistes, võib viidata üldisemale probleemile. On tõenäoline, et koolidest, kus on suurem osakaal madala sotsiaal-

majandusliku taustaga või HEV-õpilasi, lahkuvad õpetajad sagedamini ja seetõttu ongi neis koolides suurem algavate õpetajate osakaal. Samas vajaksid just ebasoodsama taustaga õpilased võimalust õppida kogenud õpetajate juhtimisel. Hiljutises OECD raportis jõuti järeldusele, et sotsiaal-majanduslikust staatusest tingitud lüngad õppijate tulemustes on suuremad neis riikides, kus esineb kooliti suuri erinevusi õpetajate kvalifikatsioonis ja staažis (OECD, 2018b).

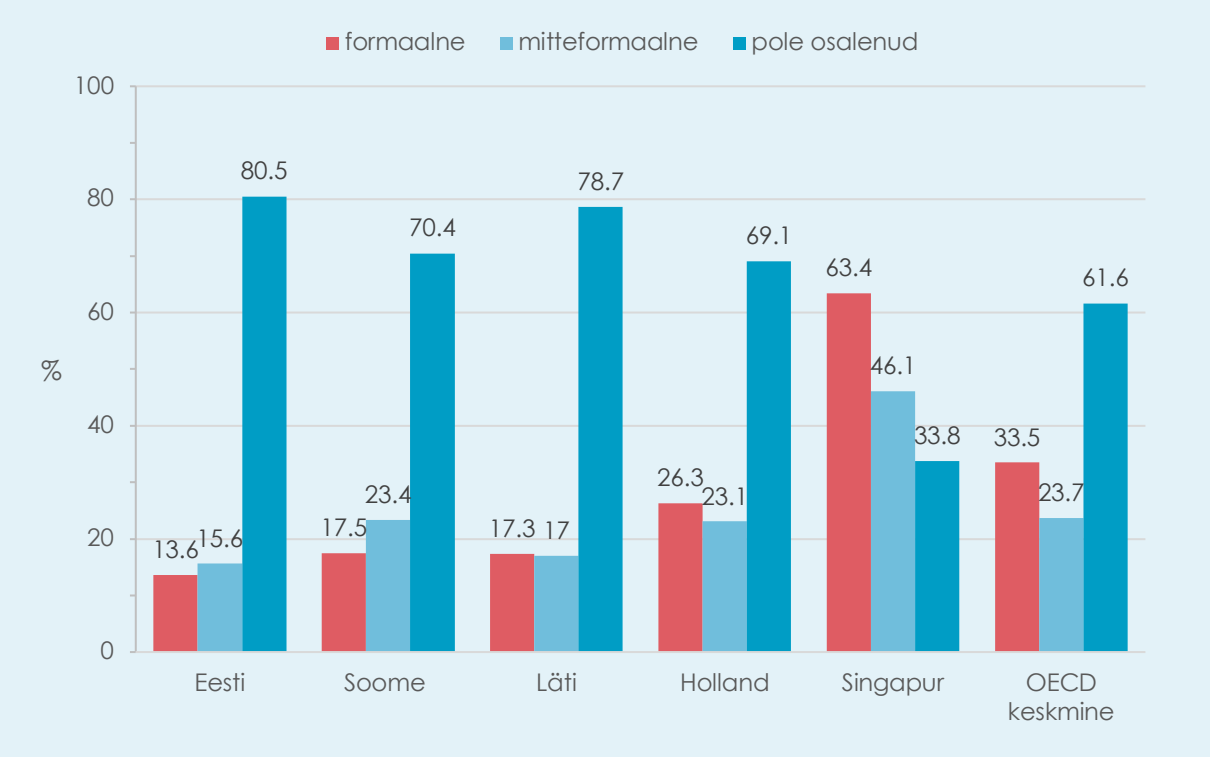
6.3.2 Õpetajatele pakutavad sisseelamist toetavad tegevused

Hoolimata õpetajate ettevalmistuse kuitahes kõrgest kvaliteedist, ei ole võimalik neid kunagi täielikult ette valmistada kõigiks väljakutseteks, millega nad koolis peavad silmitsi seisma. Õpetajakoolituse lõpetaja ei ole „päris valmis" õpetaja, vaid hakkab selleks alles kujunema. Üks oluline osa sellest protsessist on pakutavad sisseelamisprogrammid ja muud võimalused, mis toetavad algajat õpetajat. Sisseelamistegevused võivad olla kas ametlikud struktureeritud programmid (näiteks juhtkonnapoolne regulaarne juhendamine, vähendatud õpetamiskoormus või kogenud õpetajate poolne juhendamine) või siis mitteametlikud eraldi tegevused. Ka kogenud õpetajad, kes alustavad tööd uues koolis, vajavad toetust.

Õpetajatelt küsiti nende osalemise kohta sisseelamist soodustavates programmides oma esimesel töökohal õpetajana ning ka selles koolis, kus nad praegu töötavad. Formaalses kohanemisprogrammis oma esimesel töökohal oli osalenud vaid 13,6% ja mitteformaalsetes tegevustes 15,6% Eesti õpetajatest (vt joonis 6.6). Muidugi peab silmas pidama, et seda küsimust küsiti kõikide õpetajate käest, kuid kutseaasta programm on Eestis kasutusel alates 2004. aastast. Seega polnud nendel õpetajatel, kes alustasid tööd õpetajana enne 2004. aastat, oma esimesel töökohal võimalik kohanemisprogrammis osaleda ja seepärast ilmselt märkis ka 80,5% õpetajatest, et nad pole üheski sellises programmis osalenud.

Kui vaadata, kui paljud õpetajad ei ole oma esimesel töökohal kohanemisprogrammis või toetavates tegevustes osalenud OECD riikides keskmiselt (61,6%) ja Eestis, siis ilmneb Eesti märkimisväärne erinevus teistest OECD riikidest: Eesti on üks kõrgeima selliste õpetajate osakaaluga riike (Joonis 6.6). Sarnane on olukord ka meie lähinaabrite juures: Soomes ei ole 70,4% ja Lätis 78,7% õpetajatest osalenud oma esimesel töökohal ei formaalsetes ega mitteformaalsetes sisseelamist toetavates programmides/tegevustes. Kõrge on selliste õpetajate osakaal ka Hollandis. Eestist ja teistest meiega sarnasest riikidest hoopis erinev on pilt näiteks Singapuris (vt Joonis 6.6), kus mitteosalenud

õpetajaid on vaid veidi üle 30%, samas kui üle 60% õpetajatest on osalenud formaalsetes kohanemisprogrammides.



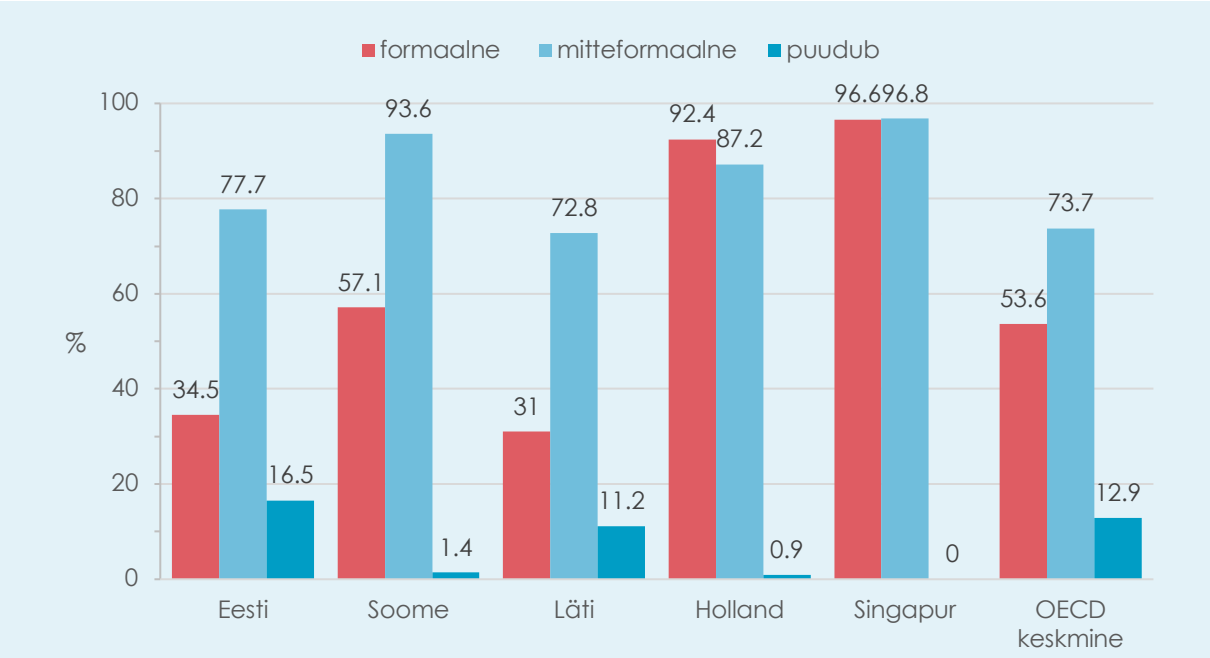
Joonis 6.6 *Õpetajate sisselamist toetavates tegevustes osalemine esimesel töökohal (õpetajate osakaal, kes märkisid formaalsetes või mitteformaalsetes tegevustes osalemist).*

Samas on üllatav, et just üle 5-aastase staažiga Eesti õpetajad on märkinud, et nad on saanud enda sõnul kohanemist toetavaid tegevusi oluliselt rohkem kui kuni 5-aastase staažiga algajad õpetajad: formaalsetes kohanemisprogrammides on osalenud Eestis 14,1% staažikamaid ja vaid 10,2% kuni 5-aastase staažiga õpetajaid. Informaalsete toetavate tegevuste juures olulist erinevust pole. Teeb murelikuks, et algajate õpetajate seas on pisut rohkem neid (83,5%), kes pole mingit toetusprogrammi või tegevust läbinud, võrreldes üle 5-aastase staažiga õpetajatega (80,0%). Siinkohal tekib küsimus, kuidas saada algajaid õpetajaid arvukamalt osalema mõlema ülikooli juures pakutavasse kutseaasta programmis. Ja kuidas parendada olukorda meie koolides, nii et sisseelamist soodustavaid tegevusi pakuks iga kool?

Toetudes TÜ ja TLÜ õppeinfosüsteemide andmetele, on näha, et 15 aasta jooksul on vähenenud alustavate õpetajate hulk kutseaasta programmis. TÜ täienduskoolituse juhataja Anne Raami sõnul (isiklik suhtlus e-kirja teel, 2019) on sellel rida põhjusi, millest üks olulisemad viimastel aastatel on ilmselt seotud sellega, et noored võetakse

õpetajatena tööle juba enne õpetajakutsele vastava kvalifikatsiooni saavutamist, mistõttu õpingute järel on nad juba kogemustega õpetajad ja tugiprogrammis osalemine ei ole nende jaoks enam primaarne. Teine põhjus on tendentsis, et õpetajakoolituse lõpetajatest aina suurem osa läbib õpetajakoolituse avatud sessioonõppe vormis juba töötavate õpetajatena. Ka OECD riikides keskmiselt on märgata ülalmainituga sarnast tendentsi, et võrreldes staažikamatega on kuni 5-aastase staažiga õpetajate seas rohkem neid, kes pole osalenud kohanemis- ja sisseelamisprogrammides (erinevus 4,8 protsendipunkti). See võib näidata kohanemistegevustes osalemise üldist langustrendi.

Koolijuhtidelt küsiti, kas tema koolis tööd alustaval õpetajal on ligipääs formaalsele kohanemisprogrammile või kas koolis on olemas mitteformaalsed kohanemist soodustavad tegevused. Eesti koolijuhtidest vaid 16,5% märkis, et nende koolis pole õpetajatel võimalust kohanemistegevustes osaleda. Soomes olid vastavad tulemused 42,6% õpetajate ja vaid 1,4% koolijuhtide seas (vt Joonised 6.6, 6.7, 6.8). Läti on suhteliselt sarnases olukorras meiega. Hollandis ja Singapuris pakutakse koolijuhtide vastuste põhjal peaaegu kõikides koolides nii formaalseid kui ka mitteformaalseid kohanemistegevusi. Formaalsed kohanemistegevused olid Eesti koolides olemas 35,4% ja mitteformaalsed 77,7% koolijuhtide vastuste põhjal. Võrreldes OECD keskmisega on Eesti koolides oluliselt vähem võimalusi formaalseteks kohanemistegevusteks, kuid olulist erinevust pole mitteformaalsete tegevuste pakkumisel.

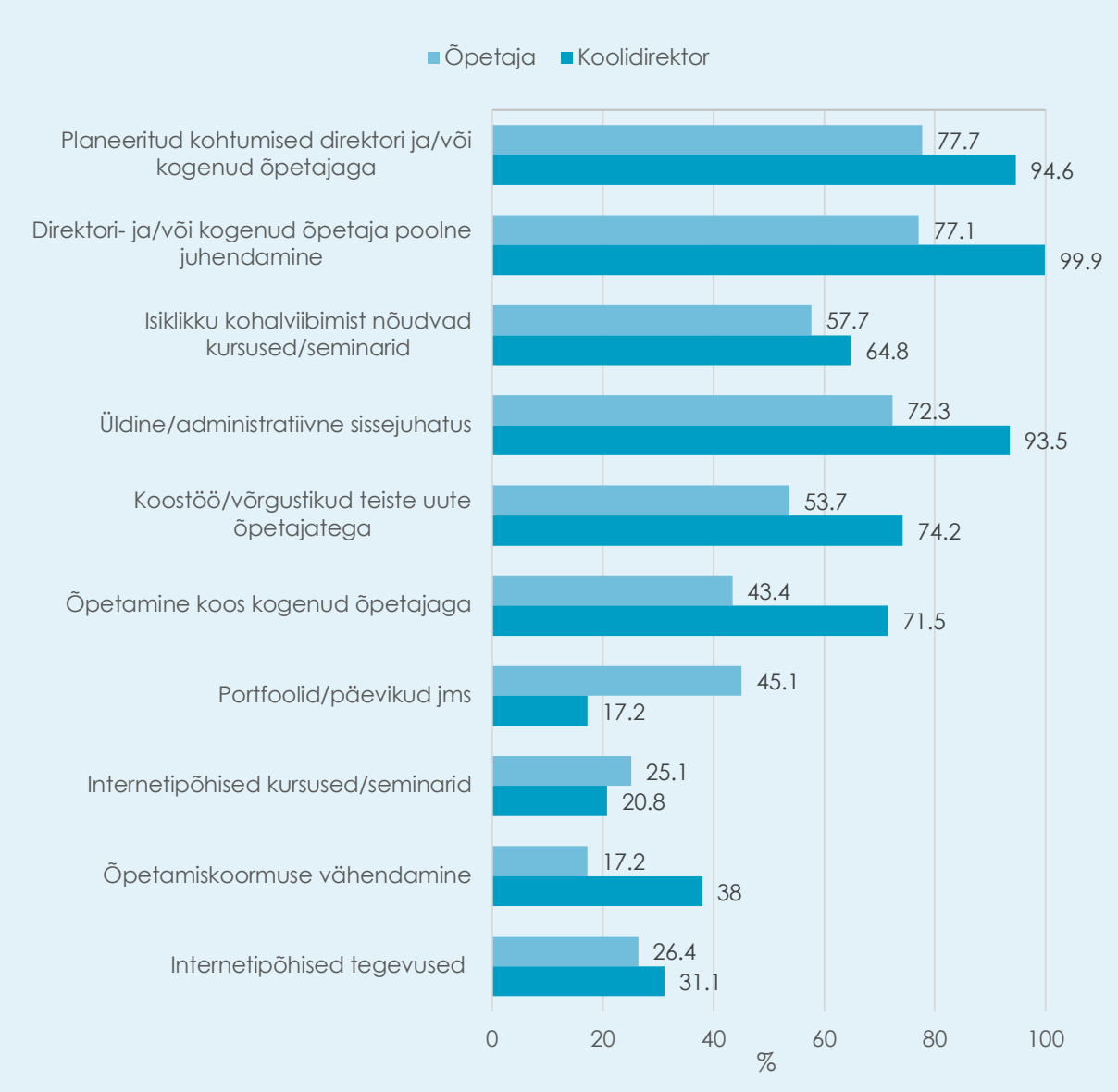


Joonis 6.7 *Õpetajate sisselamist soodustavatele tegevustele ligipääs koolis koolijuhtide hinnangul (koolijuhtide osakaal, kes märkisid, et õpetajatel on koolis ligipääs formaalsetele või mitteformaalsetele sisseelamistegevustele).*

Toetust ja sisseelamist soodustavaid tegevusi ei vaja üksnes esimesel töökohal alustavad õpetajad, vaid ka õpetajad, kes alustavad tööd uues koolis. Seega on oluline teave, kui palju uues koolis tööd alustanud õpetajaid on olnud seotud sisseelamistegevustega. Positiivne on märkida, et neist, kes pole mingis selle kooli sisseelamistegevuses osalenud, on kuni 5-aastase kogemusega õpetajate osakaal (52,3%) märkimisväärselt väiksem üle 5-aastase staažiga õpetajatest (71,9%, vahe on 19,7 protsendipunkti). Kuni 5-aastase staažiga õpetajate hulk, kes märkisid, et osalevad mitteametlikes kohanemist toetavates tegevustes selles koolis, on suurem (43,4%) kui staažikamate õpetajate osakaal (25,7%, vahe on 17,7 protsendipunkti). Sellest võib järeldada, et viimastel aastatel on meie koolides pakutavate õpetajate sisseelamist toetavate mitteametlike tegevuste hulk kasvanud ja/või on sel perioodil hakatud toetamise peale rohkem mõtlema. Sarnane trend on ka OECD riikides keskmiselt.

Kohanemisprogrammi olemasolu koolis ja selles osalemine on õpetajatööks väga tähtis, seda näitab ka seos õpetaja enesetõhususega. Õpetajad, kes olid kohanemisprogrammis osalenud, hindasid märksa kõrgemalt oma enesetõhusust. Viimane on aga selges seoses õpetamise tõhususega, õpetaja otsuste tegemisega ja väljakutsetega hakkamasaamisega (vt ptk 7). Eesti koolijuhtidel oleks vaja mõelda lisaks õpetajaametis täiesti uute tulijate toetamisele ka sellele, kuidas veel rohkem toetada ka neid kogenud õpetajaid, kes nende kooli äsja tööle on tulnud.

Nagu eespool öeldud, on õpetajate toetamine nende esimesel või uuel töökohal äärmiselt oluline õpetajate kutsekindluse tagamiseks. Selgitamaks, kuidas meie koolides on olukord õpetaja sisseelamise toetamisega, küsiti nii koolijuhtidelt kui ka õpetajatelt, milliseid tegevusi nende koolis pakutakse uuele ja/või päris alustavale õpetajale. Tegevuste loetelu sisaldas nii tegevusi koolis (nt üldine sissejuhatus või koolijuhi ja/või kogenud õpetaja poolne juhendamine või kohtumised nendega) kui ka mujalt saadavat toetust (nt internetipõhised kursused/seminarid/tegevused või isiklikku kohalviibimist nõudvad kursused). Samuti küsiti selle kohta, kuivõrd uue õpetaja puhul vähendatakse õpetamiskoormust ning kuipalju kasutatakse eneserefleksiooni toetavaid võimalusi, nt portfooliod, päevikud jms (vt 6.8).



Joonis 6.8 *Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud oma kooli sisseelamisprogrammis õpetajatele pakutavatele tegevustele (õpetajate ja koolijuhtide osakaalud, kes vastasid „jah").*

Mõtlema võiks panna asjaolu, et kõige vähem, vaid 17,2% meie õpetajatest ütles, et on saanud sisseelamisperioodil töötada vähendatud õpetamiskoormusega. See võiks aga olla üks esimesi toetavaid meetmeid, mida kool õpetajale võiks pakkuda vähemalt esimesel aastal uues koolis. OECD riikides on nii neid, kus algaja õpetaja töötab väiksema koormusega kui kogenum õpetaja, aga ka neid, kus algajal on töötunde rohkem. Keskmiselt paistab OECD riigis algaja õpetaja töötavat vaid ühe tunni vähem kui kogenum (üle 5-aastase staažiga) õpetaja. Eesti ja Läti algajad õpetajad õpetavad kaks või rohkem tundi nädalas vähem kui nende kogenumad kolleegid.

Kui kõrvutada Eesti õpetajate vastuseid OECD keskmise ja meie lähinaabrite omadega, siis näeme, et OECD riikide tulemused on üsna sarnased meie õpetajate omadega nii sageduse alusel moodustunud pingerea kui ka nende õpetajate osakaalu mõttes, kes on kogenud kohanemisperioodil mingit toetavat tegevust. Läti õpetajate vastustest võib järeldada, et neile pakutakse nimetatud toetustegevusi sagedamini kui meie õpetajatele, välja arvatud internetipõhised tegevused, mida märkis vaid 12% Läti õpetajatest (Eestis 26%). Läti õpetaja eristub aga järgmiste tegevuste poolest: koostöö/võrgustikud teiste uute õpetajatega, õpetamine koos kogenud õpetajaga ja portfooliote vms kasutamine. Läti õpetajad märkisid neid tegevusi märkimisväärselt sagedamini oma sisseelamise toetajana kui meie õpetajad (erinevused Eesti õpetajate vastustest u 20 protsendipunkti). Seega võiks õppida Läti kogemusest, kuidas kasutada rohkem uute õpetajate endi koostöövõimalusi ning ka õpetamist koos kogenud õpetajaga.

Soome õpetajad aga eristusid Eesti ja Läti õpetajatest ning OECD keskmisest teises suunas: enamikku sisseelamist soodustavatest tegevustest märkisid nad märgatavalt vähem, välja arvatud üldine sissejuhatus ja koostöö teiste uute õpetajatega. Üllatavalt vähe pakutakse õpetajate vastuste põhjal Soomes neid toetustegevusi, mis meie ja Läti õpetajatel olid sagedasemate seas: koolijuhi ja/või kogenud õpetaja poolset juhendamist ja isiklikku kohalviibimist nõudvaid seminare või kursusi, aga ka õpetamist koos kogenud õpetajaga (vaid 12%). Alla 5% Soome õpetajatest märkis, et on sisseelamise toetuseks saanud kasutada portfoolioid/päevikuid ja internetis toimuvaid tegevusi. Sarnaselt Eestiga on ka Soomes vähe levinud tava vähendada alustava õpetaja õpetamiskoormust. Võrreldes meie 17%-ga on Soomes vaid 2,4% õpetajatele pakutud õpetamiskoormuse vähendamist. Kui OECD riikides keskmiselt, nagu ka Eestis ja Lätis, on kõige sagedamini mainitud tugitegevuseks planeeritud kohtumised koolijuhi ja/või kogenud õpetajaga, siis Soomes on esikohal üldine/administratiivne sissejuhatus.

Huvitav ja mõtlemapanev on tendents, et kõrvutades õpetajate ja koolijuhtide tulemusi, näeme, et enamiku tegevuste puhul on õpetajate ja koolijuhtide taju erinev. Koolijuhtide arvates pakutakse nende koolis sisseelamist toetavaid tegevusi õpetajale rohkem kui õpetajad seda ise on märkinud (vt Joonis 6.8). Sama tendents on täheldatav ka teistes uuringus osalenud riikides.

Enamik (üle 90%) Eestis koolijuhte märkis, et õpetajate sisseelamisprogrammis sisalduvad üldine sissejuhatus, planeeritud kohtumised koolijuhi ja/või kogenud õpetajatega ja nendepoolne juhendamine. Õpetajad on märkinud neid tegevusi üle 20 protsendipunkti vähem. Samuti on koolijuhid raporteerinud märgatavalt sagedamini kolleegidevahelise koostöö võimaluste kasutamist sisseelamisel: koolijuhtide ja õpetajate hinnang koostööle teiste uute õpetajatega erines 20,5 protsendipunkti ja koosõpetamisele kogenud

õpetajaga 28,1 protsendipunkti. Kui õpetajad märkisid kõige harvem esineva tegevusena õpetamiskoormuse vähendamist, siis tervelt 38% koolijuhte märkis, et see sisaldub nende kooli sisseelamisprogrammis (erinevus 20,8 protsendipunkti).

See on kindlasti mõttekoht meie koolide koolijuhtidele: millest on tingitud õpetajate ja koolijuhtide hinnangute erinevus? Kui mõningatest tegevustest ei pruugi koolijuhid väga täpselt teada (nt internetipõhiseid tegevused, mida koolijuhid ka vähem märkisid kui õpetajad), siis õpetamiskoormuse vähendamisest, üldisest koolipoolsest sissejuhatusest, kohtumistest koolijuhi või kogenud õpetajaga ning nendepoolsest juhendamisest võiks nad ikkagi informeeritud olla – need peaksid kuuluma kooli n-ö ametlikku paketti, mida igale uustulnukale pakutakse. Muidugi võib hinnangute lahknevuse üks võimalikke seletusi olla küsimuse püstitus: koolijuhtidelt küsiti sisseelamisprogrammis sisalduvate tegevuste kohta terves tema juhitud koolis. Seega, koolijuhid ilmselt mõtlesid vastates kõigi kooliastmete, mitte kitsamalt III kooliastme õpetajate peale.

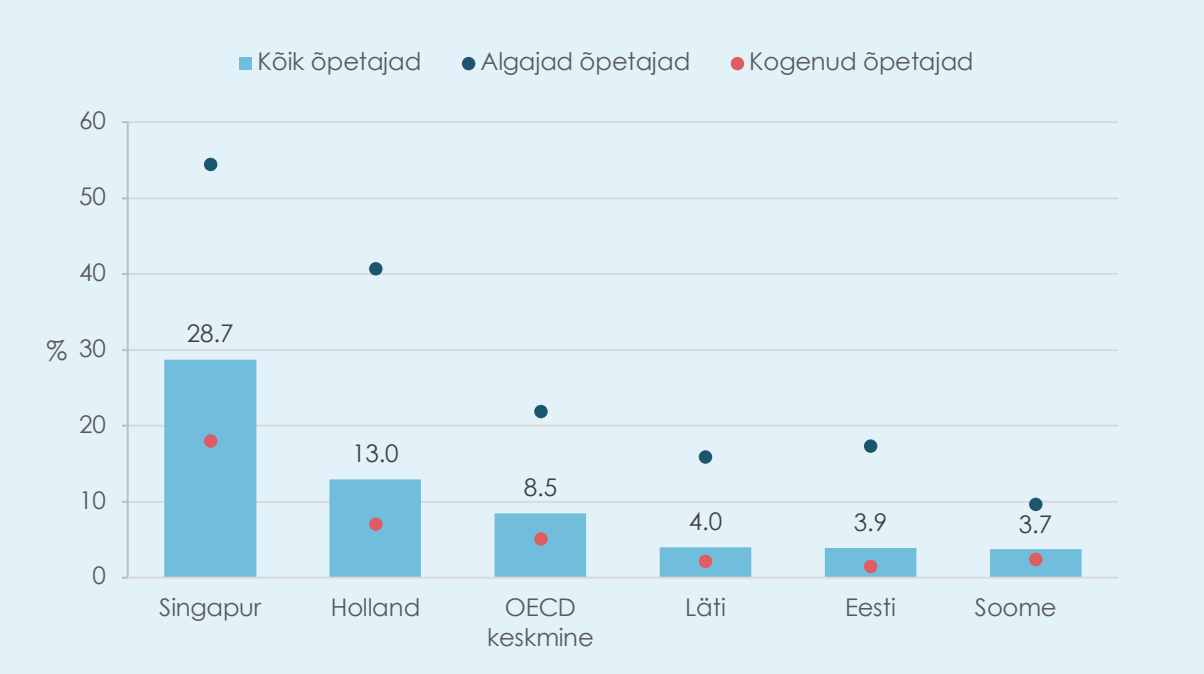
Sisseelamistegevustes osalemine on seotud õpetajate enesetõhususega: –kõrgem enesetõhusus oli neil õpetajatel, kes kohanemisperioodil olid saanud õpetada koos kogenuma kolleegiga ning võtta osa formaalsetest või ka mitteformaalsetest sisseelamistegevustest (vt ptk 7).

6.4 Õpetajate osalemine mentorluses ja koolijuhtide hinnangud mentorlusele

Mentorlust defineeritakse kui kogenud kolleegi toetust uuele ja/või vähem kogenud kolleegile eesmärgiga soodustada algaja õpetaja arengut ning kiirendada sisseelamist ametisse ja koolikultuuri (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). Mentorlus on äärmiselt oluline mitte ainult alustavale õpetajale, vaid ka kogu koolile – selle kaudu saab kujundada koolikultuuri (Jokinen, Morberg, Poom-Valickis, & Rohtma, 2008) ja positiivset õpikeskkonda, kus areneb kollegiaalsus (European Commission, 2010). Algajale õpetajale võiks esimesel aastal koolis pakkuda mentorit kogenumate kolleegide seast. Eesti koolides on mentorsüsteem juba aastaid toiminud, kuid samas näitavad tulemused, et paljudele õpetajatele siiski mentorit määratud pole ja seega võivad nad olla oma karjääri alguses üsna omapäi. See võib aga soodustada kogenematu õpetaja kiiret läbipõlemist ja ametist lahkumist.

OECD riikides pakuvad kaks kolmandikku koolidest mentorlusprogramme kas kõigile õpetajatele, selles koolis uutele õpetajatele või ainult alustavatele õpetajatele. TALIS 2018 uuringus küsiti õpetajatelt, kas neil on olnud selles koolis mentor või kas nad ise on

olnud mentori rollis. Uuringus osalenud Eesti õpetajatest vastas vaid 3,9 %, et neil on olnud mentor. Mõistetavatel põhjustel on siin erinevus kuni 5-aastase staažiga ja staažikamate õpetajate vastuste vahel: 17,4% väiksema õpetamiskogemusega õpetajatest ja vaid 1,6 % üle 5-aastase staažiga õpetajatest nimetas mentori olemasolu (vt Joonis 6.9). Põhjus on selles, et paljude staažikamate õpetajate karjääri algusaastatel polnud mentorlus veel nii levinud kui praegusel ajal. Samas on üllatav, et vaid alla viiendikul meie alustavatest õpetajatest on olnud koolis mentor. Vajaks lähemat uurimist, mis põhjustel õpetajatele mentorit ei määrata.

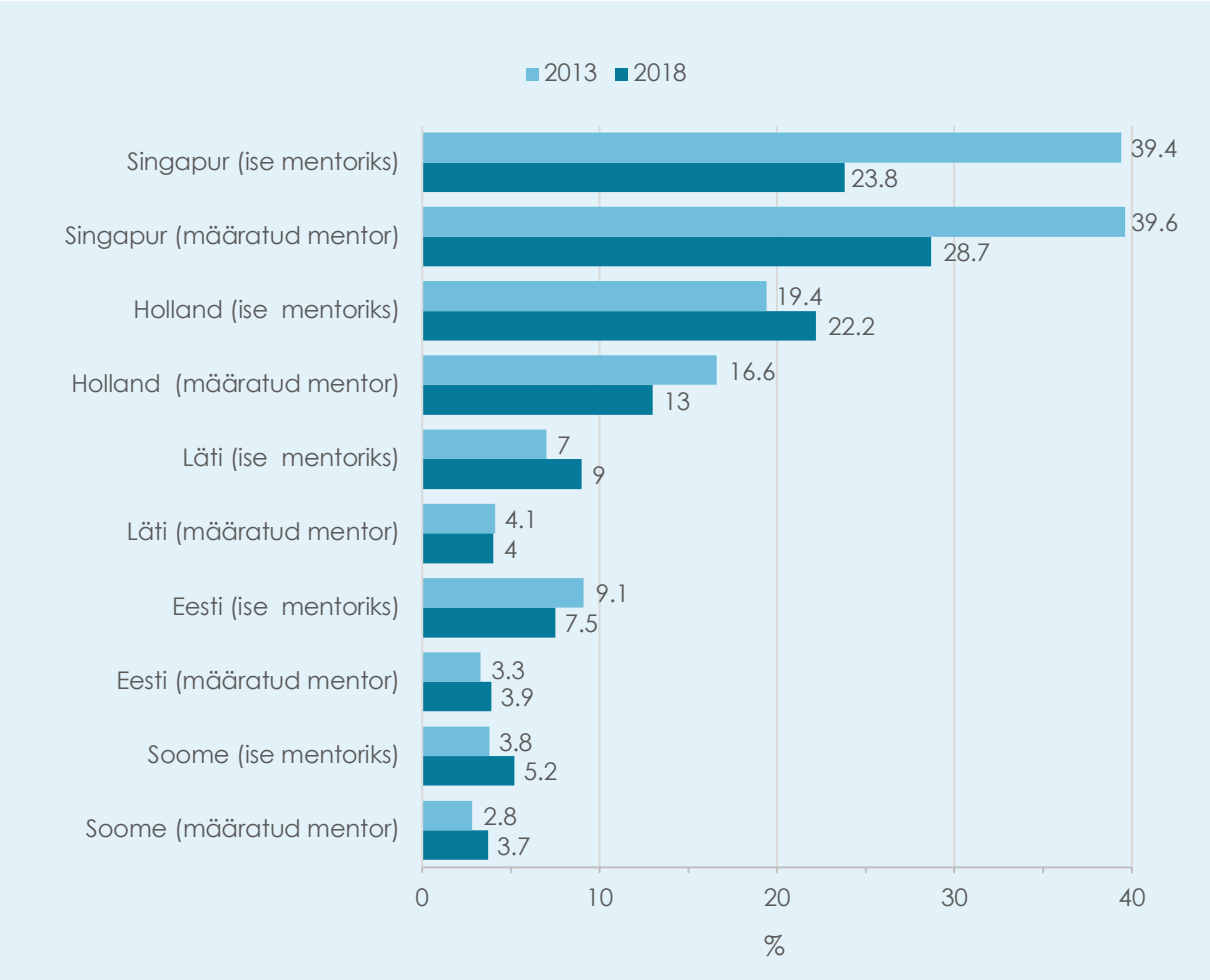


Joonis 6.9 *Mentori olemasolu õpetajatel lähtuvalt õpetaja staažist (õpetajate osakaal kõigist õpetajatest, kuni 5-aastase ja üle 5-aastase staažiga õpetajatest, kes märkisid, et neil on olnud mentor selles koolis).*

Mentorlus tuleb kasuks kindlasti ka mentorile endale, mitte ainult vähem kogenumale kolleegile. Uurimused on näidanud, et mentori roll pakub rahulolu (Hansford jt, 2004) ja võib aidata kaasa ka enesehinnangu tõstmisele (Nõmmik, 2005). Ainult 7,5% meie TALIS uuringus osalenud õpetajatest märkis, et on olnud mentor. Suurim osakaal on siin loomulikult üle 5-aastase staažiga õpetajate seas (8,4%). Kuna mentorprogrammi saavad siseneda vähemalt 3-aastase staažiga õpetajad, siis ka 2,0% kuni 5aastase staažiga õpetajatest on olnud enda sõnul mentori rollis. OECD riikides keskmiselt on mentoreid mõnevõrra rohkem (11,2%) kui Eestis. Soomes on mentoreid Eestist aga isegi veidi vähem (5,2%), kusjuures neid on üsna sarnase osakaaluga kuni 5-aastase ja üle 5-aastase staažiga õpetajate seas (vastavalt 3,6% ja 5,6%).

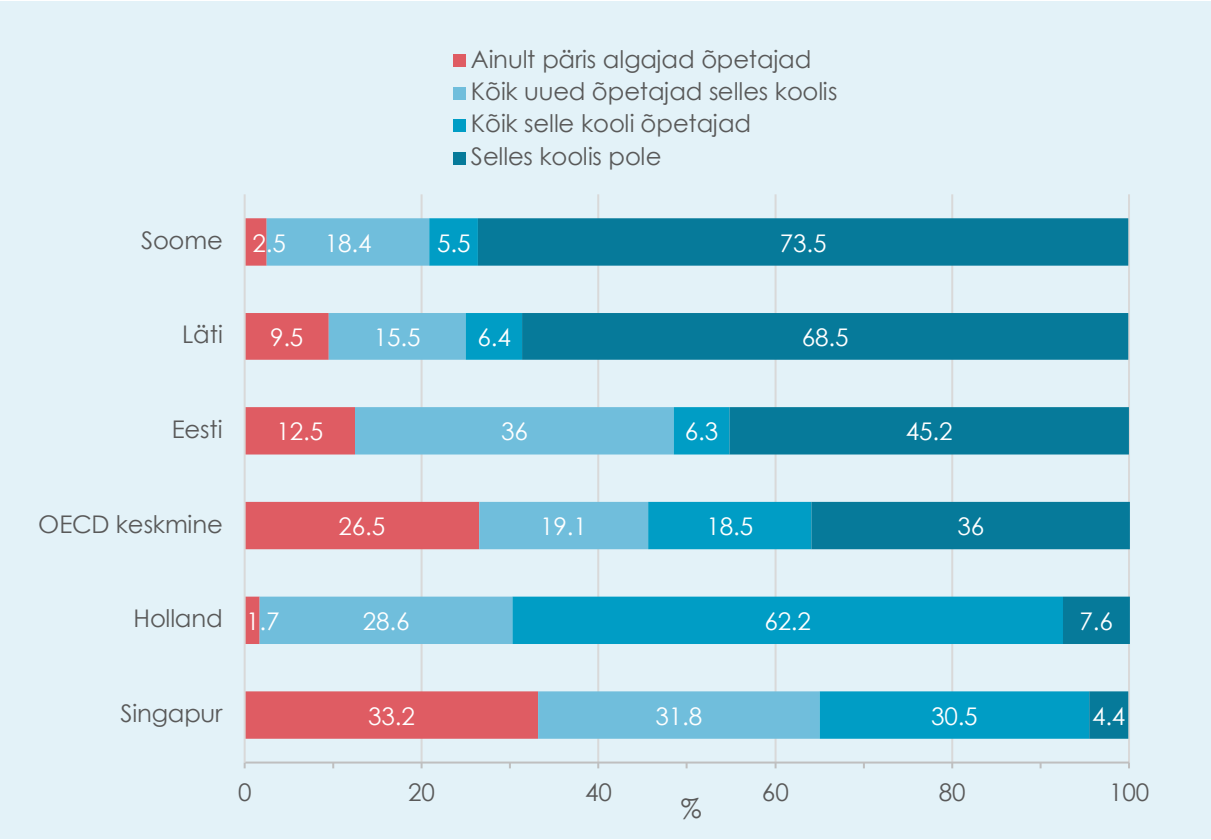
Kõrvutades TALIS 2013 ja 2018 uuringute tulemusi, võib teistes riikides näha teatud muutusi mentorlusprogrammides osalenud õpetajate hulgas (vt Joonis 6.10), kuid Eestis pole selles vallas viie aasta jooksul olulisi muutusi toimunud: 2013. aastal märkis 3,3% ja 2018. aastal 3,9% õpetajatest, et neile on määratud mentor.

Eesti õpetajate seas on mentori rollis olnute osakaal viie aastaga vähenenud 9,1%-lt 7,5%-le, kuid see erinevus pole statistiliselt oluline (Joonis 6.10). Soomes, Lätis ja Hollandis on trend vastupidine: 2018. aastal on mentori rollis olekut märkinud veidi rohkem õpetajaid kui 2013. aasta uuringus. Võimalik, et neis maades, mida iseloomustab nii mentori omamise kui mentoriks olemise vähenemine, ongi mentorlusprogrammid tähtsust kaotanud ja uutele õpetajatele pakutakse mingeid teisi sisseelamist toetavaid tegevusi. Mentorluse teema vajab eraldi sügavamat uurimist, et aru saada, kuidas algajat õpetajat tema karjääri alguses toetatakse ja miks nii väike hulk õpetajaid ütleb, et on ühes või teises rollis olnud mentorlusega seotud.



Joonis 6.10 *Õpetajate osalus mentorluses TALIS 2013 ja 2018 uuringu põhjal (õpetajate osakaal, kes märkisid, et neile oli määratud mentor või nad olid ise mentori rollis).*

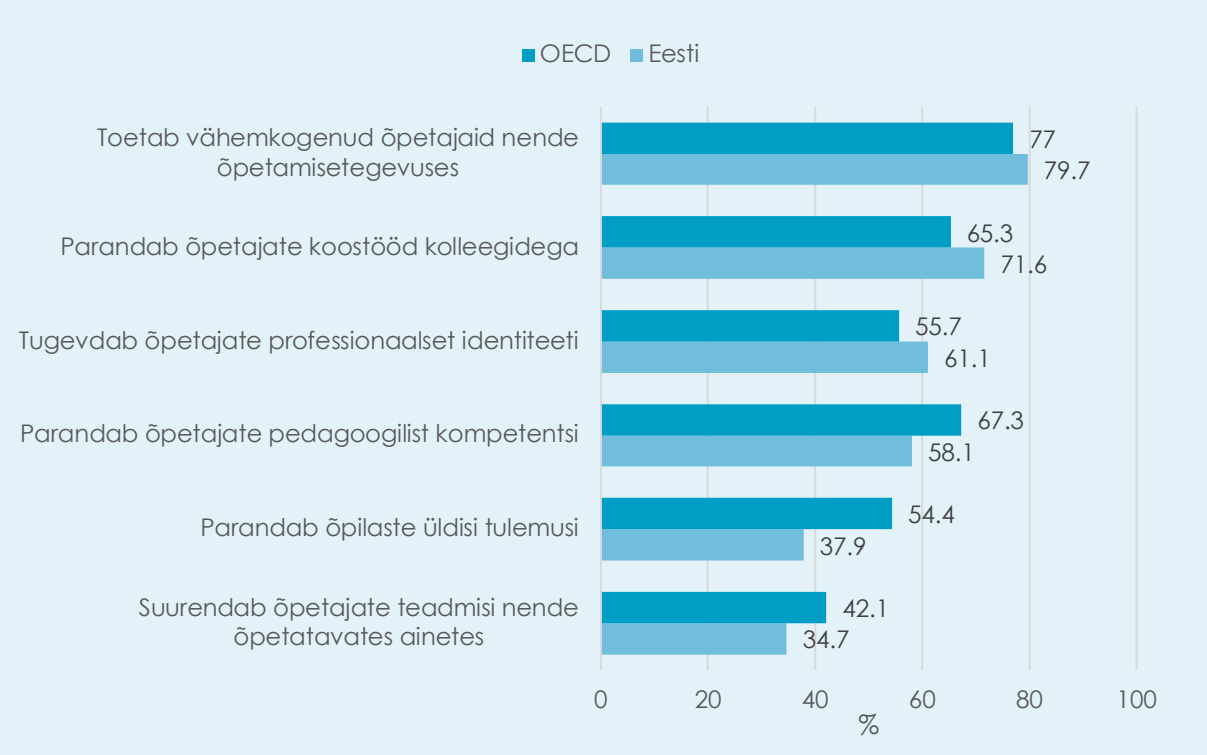
Eesti õpetajate ja koolijuhtide hinnangud mentorlusele erinesid selle poolest, kui paljudel õpetajatel on koolis mentorprogrammile ligipääs (vt Joonised 6.10 ja 6.11). 12,5% koolijuhte Eestis märkis, et kool pakub mentorprogrammi ainult õpetajaametis alles alustavatele õpetajatele, 36,0% aga kinnitas sellise võimaluse olemasolu kõigile selles koolis uutele õpetajatele. Mentorprogrammi võimalust kõigi õpetajatele nimetas vaid 6,3% koolijuhtidest. Samas märkis tervelt 45,2% koolijuhtidest, et mentorprogrammi tema juhitud koolis pole. Need näitajad eristuvad mõnevõrra OECD keskmisest. Eraldi märkimist väärib Hollandi näide, kus mentorprogrammidele ligipääsu tendents on vastupidine meie omale: kõige kõrgem osakaal koolijuhte vastas, et mentorlus on mõeldud kõigile õpetajatele ja vaid alla 2% märkis, et mentorlus on mõeldud ainult õpetajatööd alustavatele õpetajatele (Joonis 6.11).



Joonis 6.11 *Õpetajate ligipääs mentorlusprogrammile koolijuhtide hinnangul.*

6.4.1 Koolijuhtide hinnangud mentorluse tähtsusele

Koolijuhtidelt küsiti ka mentorluse tähtsuse kohta õpetajate ja koolide jaoks kuues erinevas aspektis (vt Joonis 6.12). Eesti koolijuhtide hinnangud on üsna sarnasel tasemel OECD riikide keskmistega, jäädes siiski märgatavalt allapoole kahes aspektis – Eesti koolijuhid ei näe mentorlusel mõju õpilaste tulemustele ja õpetaja aineteadmistele. Tähtsamaks hinnatud aspektide poolest sarnanevad Eesti koolijuhtide tulemused Läti omadega, kuid Eesti koolijuhtide poolt madalalt hinnatud mõju pedagoogilistele kompetentsidele, õpilaste tulemustele ja õpetaja aineteadmiste parandamisele on Läti koolijuhid märgatavalt kõrgemalt hinnanud. Teistest riikidest eristub silmnähtavalt Soome, kus koolijuhtide hinnangute osakaalud on madalamad kõigis aspektides, eriti aga mentorluse mõjus õpilaste tulemustele ja õpetajate aineteadmiste parandamisele.



Joonis 6.12 *Koolijuhtide hinnangud mentorluse mõjule Eestis ja OECD riikides keskmiselt (järjestatuna Eesti tulemuste alusel).*

Analüüsiti ka seda, kuidas on Eesti koolijuhtide hinnangud mentorprogrammide mõjule viie aasta jooksul muutunud tähtsustamise osas. Muutused ei ole olnud olulised, kuid teataval määral on tõusnud nende koolijuhtide osakaal, kes mentorprogramme vähemkogenud õpetaja toetamiseks oluliseks peavad (tõus 72,4%-lt 79,7%-le). Tõusutrendid on nähtavad ka mitmes teises riigis. Seega võib loota, et mentorluse

pakkumine koolides kasvab. Samas tekitab õpetajate ja koolijuhtide vastuste suur erinevus küsimuse, miks ei ole meie koolides tehtud õpetajatele kättesaadavaks toimivaid mentorlusprogramme, kui ligi 80% koolijuhtidest neid väga oluliseks peab. See on ilmselt ka üks mõttekoht meie koolide juhtkondadele: kuidas arendada ja laiendada alustavale õpetajale pakutavat vajalikku tuge ja kuidas kaasata kogenud õpetajaid mentori rolli? Põhjus võib peituda kogenud õpetajate suures töökoormuses ja õpetamistegevusele lisanduvates arvukates lisaülesannetes, mistõttu on keeruline mentori rolli õpetajaid leida. Lisaks eeldaks mentoriks olemine ka vastavasisulist ettevalmistust, see omakorda nõuab õpetajalt ajaressurssi.

Kui õpetajad on koolis töötamiseks hästi ette valmistatud ning neile on pakutud sisseelamist toetavaid tegevusi, siis on suur tõenäosus, et õpetaja enesetõhusus on kõrge. Võib küsida, miks on õpetaja enesetõhusus nii oluline, et seda tuleb eraldi käsitleda. Erinevates uurimustes on leitud, et sellel on oluline mõju õpetaja otsustele õpetamisstrateegiate ja -tegevuste valikul (Evers jt, 2002), õpetamiskvaliteedile (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013) ja õpilaste õpimotivatsioonile ja saavutustele (Muis & Foy, 2010; Pitkäniemi, 2002). Järgnevas peatükis räägitaksegi õpetaja enesetõhususest selle erinevate aspektide kaudu.

7 ÕPETAJATE ENESETÕHUSUS

Peamised uuringutulemused Eestis

- 2018. aastal on Eesti õpetajatel 2013. aastaga võrreldes oluliselt kõrgem enesetõhusus.
- Kõige kõrgem enesetõhusus on Eesti õpetajatel õpilaste kaasamisel ja klassi haldamisel, kõige madalam on enesetõhusus IKT-vahendite kasutamisel.

TALIS uuringus käsitletakse enesetõhusust mitmedimensioonilisena, täpsemalt uuriti nelja enesetõhususe aspekti kohta: klassi haldamine (põhimõtteliselt distsipliin, *classroom management*), õpetamistegevused (*instruction*) ja õpilaste kaasamine ja motiveerimine (*student engagement*), digivahendite kasutamine õppimise toetamisel. Enesetõhususe väljaselgitamiseks pidid õpetajad hindama, mil määral nad saavad õpetajatöös teha uuringu küsitluses nimetatud tegevusi. Uue teemana uuriti 2018. aastal õpetajate enesetõhusust IKT kasutamisel õppetegevustes, andmeid koguti siseriikliku küsimusega nii õpetajatelt kui ka koolijuhtidelt.

Enesetõhusust defineeritakse kui subjektiivset uskumust, mis inimesel on oma võimete ja hakkamasaamise kohta, see on „inimese veendumus oma suutlikkuse kohta midagi teha" (Bandura, 1997: 192). Enesetõhusus on valdkonnaspetsiifiline ja õpetajatöö seisukohast selgitatav kui õpetaja uskumus, et ta saab klassis hakkama, oskab õpilasi õppimisse kaasata ja nende õppimist juhendada (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), et ta saab õpilaste akadeemilist edukust mõjutada (Bandura, 1977).

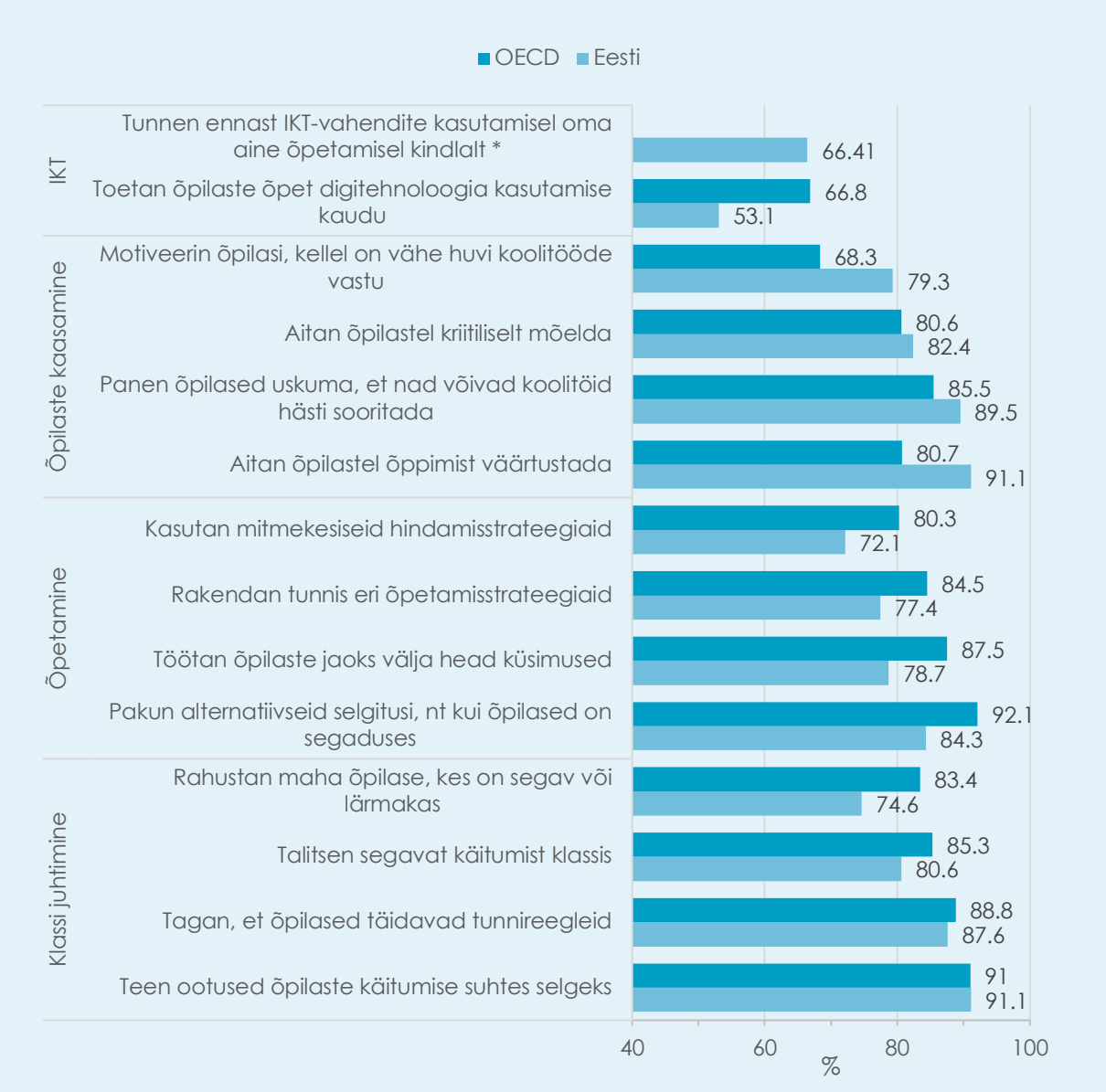
Kõrge enesetõhususega õpetajad suudavad ka paremini hakkama saada rohkem tähelepanu vajavate õpilastega (Dimopoulou, 2012), mis kaasava hariduse kontekstis on eriti oluline. Lisaks on õpetaja kõrge enesetõhusus seotud kõrgema töörahuloluga ja -panusega (Avanzi jt, 2013; Chesnut & Burley, 2015; Skaalvik & Slaalvik, 2010). Väga oluline on ka teadmine, et õpetajatöö kui kõrge läbipõlemisriskiga ameti puhul võib just enesetõhusus soodustada või ära hoida läbipõlemist (Chan, 2002; Evers jt, 2002) või

tööstressi (Shen, 2009; Scwarzer & Hallum, 2008). Enesetõhusus aitab toime tulla tööl tekkinud tagasilöökide ja raskustega (Meristo, 2016; Schwerdfeger & Schönhofen, 2002).

7.1 Õpetaja enesetõhusus neljas valdkonnas

Õpetajate enesetõhusust uuriti neljas valdkonnas: klassi haldamine, õpetamine, õpilaste kaasamine ja IKT (vt joonis 7.1). Ilmnes, et meie õpetajad on OECD riikide keskmisest kõrgema õpilaste kaasamisega seotud enesetõhususega. Õpetamise enesetõhususega on aga vastupidine tendents – kõigi väidete puhul on OECD riikide õpetajate keskmised hinnangud kõrgemad kui meie õpetajatel. Klassi haldamise enesetõhususes ootuste selgitamise ja tunnireeglite järgimise tagamise aspektis on meie õpetajad üsna sarnased OECD riikide keskmisega. Samas, segava käitumise talitsemise või segava õpilase rahustamise aspektis on meie õpetajad OECD riikide keskmisest näitajast madalama enesetõhususega. Õpilaste käitumine ja klassi haldamine oli ka üks õpetajakoolituse valdkondadest, milles vaid pooled õpetajad end hindasid hästi või väga hästi ettevalmistatuks.

Teistest enesetõhususe valdkondadest eristus Eesti õpetajate IKT-vahendite kasutamise alane enesetõhusus. Vaid 53,1% õpetajatest märkis, et nad saavad palju või üsna palju toetada õpilaste õpet digitehnoloogia kaudu. Selle näitaja poolest jäävad meie õpetajad märgatavamalt alla ka OECD riikide keskmisele (66,8%). Ka OECD raporti (2016) alusel võib öelda, et koolides IKT kasutamise indeksi põhjal on Eesti allpool OECD riikide keskmisi. Selle raporti alusel kasutavad digivahendeid õpetajad ise ja lasevad neid vähem kasutada õpilastel – see võib olla sellise tulemuse üks põhjuseid. Teine võimalik põhjus, miks nii vähe õpetajaid märkis, et nad saavad toetada õpilaste õpet digitehnoloogia kaudu, võib olla asjaolu, et Eestis pakutakse õpetajatele eelkõige koolitusi, milles toetatakse kas nende enda digipädevuste arengut või oskust kasutada digitehnoloogiat oma valdkonnas (HITSA koduleht). TALIS uuringus oli aga küsitud, kas õpetaja toetab IKT kasutamise kaudu õpilaste õpet. Võimalik, et õpetajatele on just vaja rohkem sellesuunalisi koolitusi. Viimast kinnitab ka asjaolu, et oluliselt enam (66,4%) oli neid õpetajaid, kes märkisid, et nad tunnevad end IKT-vahendite kasutamisel ainet õpetades kindlalt. Ka 63,1% koolijuhtidest arvab, et enamik nende kooli õpetajatest tunneb ennast IKT-vahendite kasutamisel oma aine õpetamisel kindlalt. Nii õpetajate kui ka koolijuhtide näitajad osutavad, et IKT-alaseid koolitusi on õpetajatel jätkuvalt vaja.



Joonis 7.1 *Õpetajate enesetõhusus neljas valdkonnas Eestis ja OECD riikides keskmiselt (õpetajate osakaal, kes saavad loetletud tegevusi õpetajatöös teha üsna palju või palju, kahanevas järjekorras Eesti tulemuste alusel).*
** siseriiklik küsimus, mida teiste riikide õpetajatel polnud*

Kui klassi haldamisega seotud enesetõhususe poolest on Eesti õpetajate hinnangute pingerida sarnane nii Soome, Läti kui ka Hollandi omaga, siis erinevused ilmnevad eelkõige õpetamise ning õpilaste kaasamisega seotud enesetõhususe valdkondades (Vt Tabel 7.1). Õpetamise valdkonnas erineb Eesti õpetajate enesetõhusus Soome ja Läti õpetajate omast, kuid sarnaneb Hollandi õpetajate omaga. Kui Eesti ja Hollandi õpetajatest on kõige rohkem märkinud, et nad saavad oma töös pakkuda alternatiivseid selgitusi, kui õpilased on segaduses, siis kõige suurem osakaal Soome ja Läti õpetajatest on märkinud, et nad saavad õpilaste jaoks töötada välja head küsimused. Kõigis neljas

riigis on aga õpetajad kõige vähem märkinud, et nad kasutavad mitmekesiseid hindamisstrateegiaid.

Õpilaste kaasamisega seotud enesetõhususes on Eesti õpetajad märkinud kõige enam, et nad aitavad õppijatel õppimist väärtustada. Hollandi ja Soome tulemuste põhjal on see pingereas aga teisel ja Läti tulemuste põhjal kolmandal kohal. Nii Lätis, Soomes kui ka Hollandis on kõige enam õpetajaid, kes panevad õpilased uskuma, et nad võivad koolitöid hästi sooritada. Ka OECD riikides keskmiselt oli see aspekt kõige kõrgemalt hinnatud. Ilmselt pööratakse nii Hollandis, Lätis kui Soomes rohkem tähelepanu õpilaste motiveerimisele ja sellele, kuidas tõsta õpilaste eneseusku, et nad saavad hakkama. Eestis on õppimist kogu aeg oluliseks peetud, sageli nähakse seda kohustusena, mida tuleb täita, ja seetõttu püütakse ilmselt ka õpilastes kujundada esimese asjana õppimist väärtustavat hoiakut. Kõige vähem on nii Hollandis, Lätis kui ka Eestis neid õpetajaid, kes on märkinud, et nad saavad motiveerida õpilasi, kel on vähene huvi koolitööde vastu (vt tabel 7.1).

TABEL 7.1. *Õpetajate enesetõhusus neljas valdkonnas Eestis, Soomes, Lätis ja Hollandis (õpetajate osakaal, kes saavad loetletud tegevusi õpetajatöös teha üsna palju või palju).*

Väited	Eesti %	Soome %	Holland %	Läti %
* Teen ootused õpilaste käitumise suhtes selgeks	91,1	90	97,7	95,1
Tagan, et õpilased täidavad tunnireegleid	87,6	85,4	94,7	93
Talitsen segavat käitumist klassis	80,6	82,6	93,6	85,7
Rahustan maha õpilase, kes on segav või lärmakas	74,6	76,1	92,2	81,3
Pakun alternatiivseid selgitusi, nt kui õpilased on segaduses	84,3	79,6	96,3	92,1
Töötan õpilaste jaoks välja head küsimused	78,7	90,9	94,9	94,1
Rakendan tunnis eri õpetamisstrateegiaid	77,4	80,2	86,6	93,8
Kasutan mitmekesiseid hindamisstrateegiaid	72,1	72	81,6	89,5
Panen õpilased uskuma, et nad võivad koolitöid hästi sooritada	89,5	84,9	96,3	92,2

Aitan õpilastel õppimist väärtustada	91,1	79,4	88,5	79,7
Aitan õpilastel kriitiliselt mõelda	82,4	75,4	87,8	85,7
Motiveerin õpilasi, kellel on vähe huvi koolitööde vastu	79,3	60,7	74,4	68,5
Toetan õpilaste õpet digitehnoloogia kasutamise kaudu	53,1	57,2	72,9	70

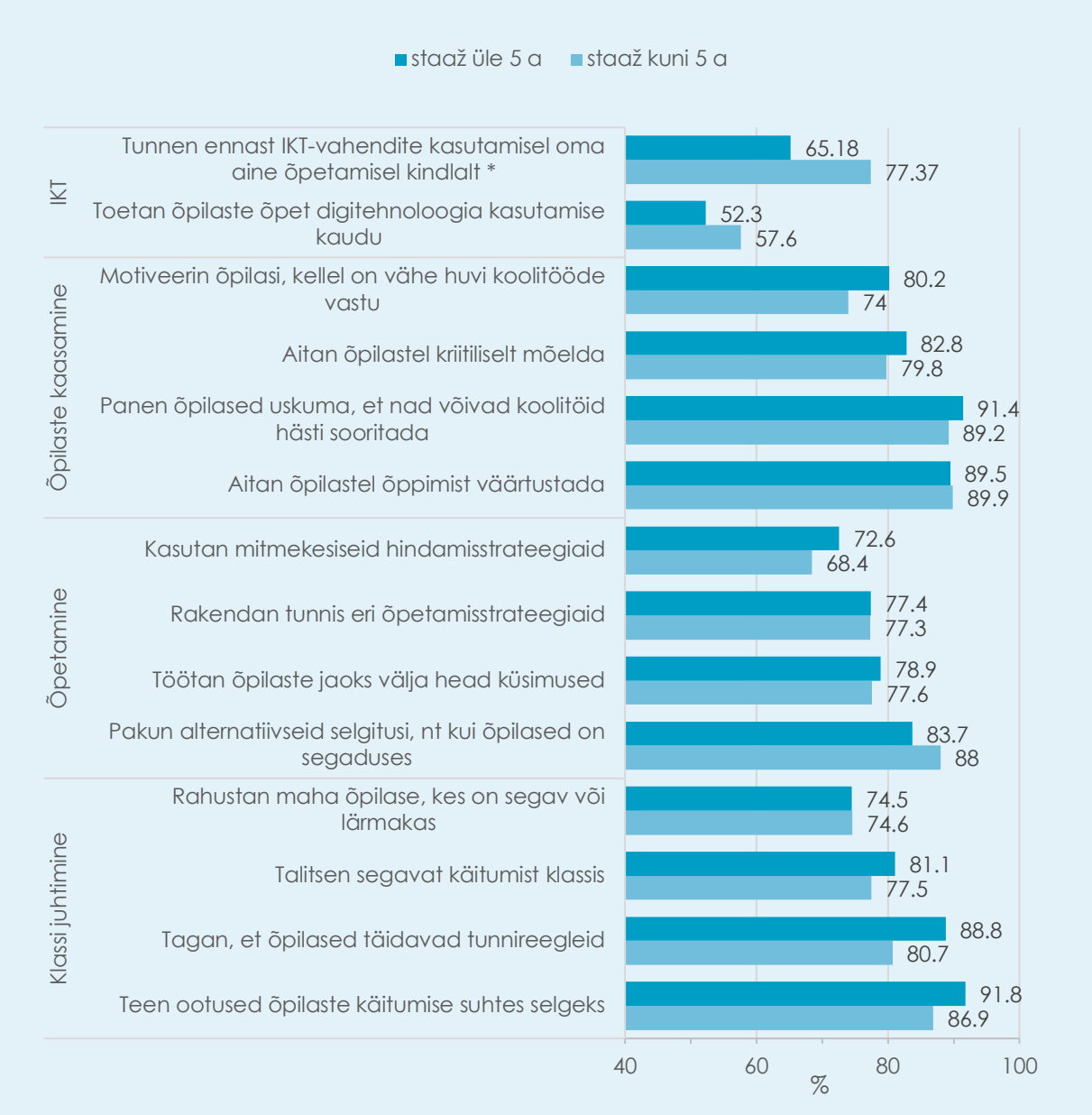
Väidete erinevat värvi taustad näitavad jagunemist nelja enesetõhususe valdkonna vahel: sinine – klassi haldamine (distsipliin); roheline – õpetamine; kollane – õpilaste kaasamine ja valge – IKT.

Uuringu tulemustest ilmnes oluline seos õpetaja enesetõhususe ja õpetamise kui esimese karjäärivaliku vahel – need, kelle jaoks õpetajatöö oli esimene karjäärivalik, tunnevad end õpetajana tõhusamana. Lisaks selgusid huvitavad tendentsid õpetajate enesetõhususe muutumises viimase viie aasta jooksul. Tuleb vaid märkida, et viie aasta taguses andmekogumises polnud digitehnoloogia kasutamisega seotud küsimust. Positiivsena võib märkida, et õpetajate hinnangud olid tõusnud peaaegu kõigi enesetõhususe väidete kohta. Erandiks on vaid väited, et *rahustan maha õpilase, kes on segav või lärmakas* (klassiruumi haldamise enesetõhusus) ja *kasutan mitmekesiseid hindamisstrateegiaid* (õpetamisealane enesetõhusus), millele antud hinnangud pole oluliselt muutunud.

7.2 Õpetajate enesetõhusus õpetamiskogemusest lähtudes

Pikemat õpetamiskogemust seostatakse sageli kõrgema personaalse enesetõhususega (Taimalu & Õim, 2005). On ka uurimusi (Klassen & Chiu, 2010), kus on leitud, et kõigis kolmes valdkonnas tõusis enesetõhusus esimestest tööaastatest alates teatud ajani ja siis hakkas langema. Esimestel aastatel on õpetajatel kõrge enesetõhusus, mis tähendab, et õpetajad usuvad, et suudavad paremini õpilasi kaasata ja tunde läbi viia (Lanas, 2017; Perera jt, 2017). TALIS 2018 uuring näitab, et Eesti üle 5-aastase staažiga õpetajate puhul on kolmes valdkonnas siiski veidi kõrgem enesetõhusus (12 väitest kaheksas, vt Joonis 7.2): nii klassi haldamises, õpilaste kaasamises kui ka õpetamistegevustes. On loogiline, et pikem õpetamiskogemus toob kaasa suurema kindlustunde ja uskumuse, et saadakse paremini hakkama klassi haldamise ja õpetamisega ning ka õppijate kaasamisega. Seda on kinnitanud ka varasemad uurimused (nt Chetty, Friedman, & Rockoff, 2014). Ainsana eristus nendes valdkondades väide *pakun alternatiivseid selgitusi, näiteks kui õpilased on segaduses*, kus algajate (kuni 5-aastase staažiga) õpetajate enesetõhusus oli pikema staažiga õpetajate omast kõrgem. Alternatiivsete selgituste pakkumist õpilastele võib ehk

seostada praeguse aja õpetajate ettevalmistusega, kus ei pakuta tulevastele õpetajatele „õigeid ja valesid" vastuseid, vaid pigem julgustatakse mõtlema ja nägema lahenduste paljusust.



Joonis 7.2 *Õpetajate enesetõhusus, lähtudes õpetajate staažist (õpetajate osakaal, kes saavad loetletud tegevusi õpetajatöös teha üsna palju või palju).*

IKT valdkonnas oli lühema staažiga õpetajate hinnang mõlema väite kohta kõrgem kui pikema staažiga õpetajatel (vt Joonis 7.2). Seda eriti just väite osas *tunnen ennast IKT-vahendite kasutamisel oma aine õpetamisel kindlalt*. IKT valdkonna puhul on selline tulemus ootuspärane: lühema staažiga on enamasti nooremad õpetajad, kes

orienteeruvad digitehnoloogia võimalustes paremini kui eakamad õpetajad ja tunnevad end selles valdkonnas kindlamalt. Nad on saanud ka ettevalmistuse ajal, mil IKT-vahendite kasutamist tutvustatakse õpetajakoolituses.

8 VÕIMALUSED PROFESSIONAALSEKS ARENGUKS

Peamised uuringutulemused Eestis

- Eesti õpetajad ja koolijuhid on teiste riikide õpetajatega ja koolijuhtidega võrreldes kõrgelt motiveeritud ja nende hoiakud enesetäiendamise suhtes on positiivsed.
- Eesti õpetajate ja koolijuhtide puhul tõuseb esile väga kõrge professionaalset arengut toetavates tegevustes osalemise määr.
- Suur vajadus enesetäienduseks on erivajadusega õppijate õpetamisel ja kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel. Peale selle on oluline arendada end professionaalselt õpetamaks mitmekultuurilises ja -keelses keskkonnas ning rakendamaks info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat õppetööl.

Käesolev peatükk annab ülevaate Eesti õpetajate ja koolijuhtide osalemisest professionaalset arengut toetavates tegevustes. Esmalt uuritakse õpetajate ja koolijuhtide osalusmäärasid professionaalse arengu tegevustes, uuritakse, kas osaluses on erinevusi õpetajate ja koolide vahel. Seejärel vaadatakse lähemalt professionaalsele arengule suunatud tegevusi, millel on õpetajate arvates õpetamisele positiivne mõju. Uuritakse ka seda, millises ulatuses on erinevad tegevused seotud õpetajate enesetõhususe ja tööga rahuloluga. Seejärel vaadatakse nii õpetajate kui ka koolijuhtide professionaalsele arengule suunatud tegevuste sisu ja kirjeldatakse enesetäienduse vajadusi. Käsitletakse ka barjääre, mis pidurdavad õpetajate ja koolijuhtide professionaalset arengut, ja otsitakse võimalusi nende ületamiseks. Lõpetuseks esitatakse poliitikasoovitused õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu toetamiseks.

Haridussüsteemide oluline väljakutse on tagada, et õpilased omandaksid oskused ja pädevused, mida nad vajavad ühiskonnas edukaks toimetulekuks. See ülesanne on meie kiiresti muutuvas maailmas järjest keerulisem, sest töö ebastabiilsus, ränne, demograafilised muutused ja globaliseerunud majandus kujundavad pidevalt ühiskonna vajadusi ja nõudmisi ümber (OECD, 2018). Nende muutuste taustal peavad õpetajad pidevalt oma oskusi täiendama ja ajakohastama, et aidata õpilastel saada pädevateks, konkurentsivõimelisteks ja ühiskonda integreeritud täiskasvanuteks (OECD, 2005). Paljudes riikides püütakse õpetajaid selles toetada mitmesuguste professionaalset arengut toetavate võimaluste pakkumise kaudu (Akiba, 2013; Villegas-Reimers, 2003).

Professionaalse arengu lai määratlus hõlmab tegevusi, mis „arendavad isiku oskusi, teadmisi, hoiakuid ja muid tunnuseid õpetaja või juhina" (OECD, 2009). See määratlus hõlmab õpetajate ja koolijuhtide koolituse kõiki etappe esmaõppest täienduskoolitusvõimalusteni, kuid ka tööd õpikogukondades, üksteise tundide külastamist, koostööd õppetegevuste ettevalmistamisel ja õpetamisel, oma tegevuse ja õpilaste arengu uurimist ning erialase teaduskirjanduse (sh nii ainevaldkondliku kui ka haridusteadusliku) lugemist, konverentsidel-seminaridel osalemist jm. Käesolevas peatükis käsitletakse professionaalset arendamist kõigi eelnevate tegevustena, kuid ei hõlmata õpetajakoolituse esmaõppe ja kutseaasta programme.

Efektiivse professionaalse arengu eelduseks on, et õpetajad ja koolijuhid on elukestvad õppijad, kelle ametialased vajadused karjääri jooksul muutuvad. Haridussüsteemis tegutsevate sidusrühmade ja vastutavate asutuste ülesanne on need vajadused koostöös õpetajate ja koolijuhtidega täpselt kindlaks määrata ning tagada juurdepääs asjakohastele enesetäiendamisvõimalustele (OECD, 2005). Seetõttu on äärmiselt oluline kindlaks teha, millist tüüpi koolitused mõjutavad õpetajate ja koolijuhtide tegevust kõige rohkem, ja leida üles valdkonnad, kus õpetajad ja koolijuhid tunnevad kõige suuremat vajadust enesetäiendamise järele, ning analüüsida ka takistusi, mis seni on osalemist pidurdanud.

Õpetajate professionaalse arengu tegevused toetavad teadmiste ja oskuste omandamist, mis on nende õppimise, õpetamise ja õpilaste arengu seisukohalt kasulikud (Desimone, 2009; Hattie, 2009). Varasemad uuringud on näidanud, et tõhusad professionaalse arengu tegevused mõjutavad õpetajate oskusi ja hoiakuid (Borko, 2004; Garet *et al.*, 2016; Youngs, 2001), nende õpetamispraktikaid klassiruumis (Fischer *et al.*, 2018) ja nende uskumusi (Guskey, 2002; Nir & Bogler, 2008; OECD, 2014) ning võivad aidata luua professionaalseid õpikogukondi (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017, OECD, 2013). On isegi leitud, et professionaalse arengu tegevustes osalemine võib kaitsta

õpetajaid läbipõlemise eest (Kyriacou, 2001). Õpetajate enesetäiendamisel on ka otsene positiivne mõju õpilaste õpitulemustele (Yoon *et al.*, 2007; Meissel, Parr & Timperley, 2016).

Koolis toimuvad professionaalset arengut toetavad tegevused on osutunud oluliseks muutuste juhtimist toetava koolikultuuri ning õpetajate ja juhtkonna jagatud nägemuse loomisel (Jensen *et al.*, 2016; OECD, 2013). Koolijuhid ei pea mitte ainult võimaldama õpetajatel osaleda professionaalset arengut toetavates tegevustes, vaid ka osalema ise professionaalse arengu tegevustes ning suurendama oma eestvedamis- ja juhtimisoskusi (Sparks, 2002; Zepeda, Parylo ja Bengtson, 2013; OECD, 2016).

8.1 Osalemine professionaalset arengut toetavates tegevustes

8.1.1 Osalemise üldine ülevaade

Eesti õpetajate osalemine professionaalset arengut toetavates tegevustes on väga kõrge – 98% õpetajatest oli 12 uuringule eelneva kuu jooksul osalenud mõnes professionaalse arengu tegevuses. Eesti õpetajate puhul ei ilmnenud osaluses erinevusi soo, vanuse ja töökogemuse põhjal. Samuti ei ilmnenud erinevusi seoses õpetajate kooli asukoha (linn, maa), koolitüübi (erakool, avalik-õiguslik kool) ja õpilaskonnaga (õpilaste sotsiaal-majanduslikust taustast ja hariduslikest erivajadustest tingitud erinevused). OECD riikide keskmine õpetajate osalusprotsent oli 94%. Lätis ja Leedus oli osalus 99%. Soomes oli õpetajate osalus 93%, kusjuures seal oli erakoolide õpetajate osalus suurem kui avalik-õiguslike koolide õpetajate osalus (vastavalt 97% ja 92%), samuti osales Soomes tegevustes enam naisõpetajaid (vastavalt 94% ja 89%). Hollandis osales Eestiga sarnaselt professionaalse arengu tegevustes 98% õpetajatest ning õpetaja ja kooli tunnustest lähtuvaid erinevusi ei ilmnenud.

Koolijuhtide puhul on professionaalse arengu tegevustes osalemine peaaegu universaalne: keskmiselt 99% koolijuhtidest osaleb nendes tegevustes. Paljudes TALIS uuringus osalenud riikides, sh Eestis, Lätis, Leedus, Hollandis ja Singapuris, oli 100% juhtidest osalenud viimase 12 kuu jooksul vähemalt ühes professionaalse arengu tegevuses. Soomes oli koolijuhtide osalusprotsent 98%.

Need tulemused näitavad, et professionaalne areng on muutunud oluliseks nii koolijuhtide kui ka õpetajate karjääris. Õpetajate jaoks on paljudes haridussüsteemides, nagu ka Eestis ja Soomes, professionaalse arengu tegevustes osalemine kutsenõuete

järgi kohustuslik. Sellised poliitikad võivad kajastada konkreetse haridussüsteemi jõupingutusi tagamaks, et iga õpetaja saab võimaluse oma professionaalsust suurendada. Näiteks Leedu on üks kahest riigist, kus professionaalse arengu tegevustes osalemine on kohustuslik nii töökoha säilitamise kui ka karjääri edenemise eesmärgil. Leedu õpetajad osalevad kõige enam professionaalse arengu tegevustes. Samas võib selline kohustuslik poliitika, mida Leedus on rakendunud, anda märku ka tsentraliseeritud süsteemist, kus õpetajatel on vähe ruumi valida oma eelistustest ja vajadustest lähtuvaid professionaalse arengu tegevusi (Scheerens, 2010; Scribner, 1999).

Kohustuslikku poliitikat ei tohiks pidada ainsaks viisiks, kuidas tagada osalemine professionaalse arengu tegevustes. Näiteks Hollandis, Norras, Rootsis ja Singapuris ei ole sellist kohustust. Samas on Singapur üks riikidest, kus õpetajate ja koolijuhtide osalemine professionaalse arengu tegevustes on väga kõrge (vastavalt 99% ja 100%). Üks võimalik seletus on see, et Singapuris on professionaalse arengu tegevused integreeritud koolikultuuri osaks. Õpetajatele antakse 100 tundi aastas enesetäienduseks. Samas on oluline, et õpetajaid juhendatakse nii arenguvajaduse väljaselgitamisel kui ka toetusvõrgustike valimisel (OECD, 2011). Selle tulemusena on professionaalse arengu tegevused seal osa õpetajate igapäevatööst.

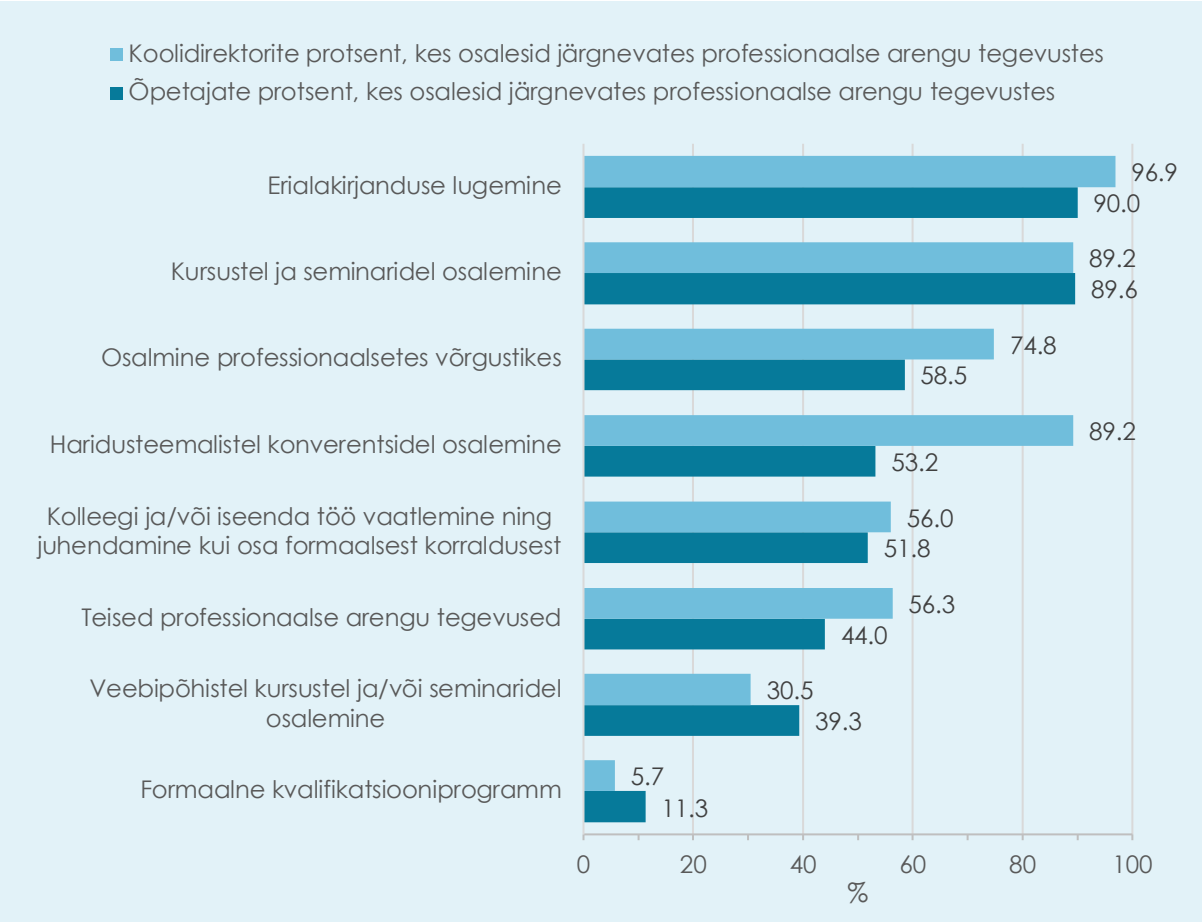
8.1.2 Professionaalsele arengule suunatud tegevuste vormid

TALIS uuringus hõlmas professionaalse arengu tegevuste jaotus kümmet vormi: kursused/seminarid, *online*-kursused/seminarid, hariduskonverentsid, formaalsed kvalifikatsiooniprogrammid (nt õpetajakoolituse õppekavad), vaatlusvisiidid teistesse koolidesse, vaatlusvisiidid teistesse organisatsioonidesse, kolleegi ja/või iseenda töö vaatlemine ja *coaching*, osalemine õpetajate võrgustikes, erialakirjanduse lugemine, muud professionaalse arengu tegevused. Need vormid ulatuvad formaalselt struktureeritud tegevustest (nt konverentsid, seminarid, osalemine õpetajakoolituse õppekaval) mitteformaalsete tegevusteni (nt võrgustik, koolisisene koostöö, erialakirjanduse lugemine) (Avalos, 2011).

Paljud autorid osutavad, et enesetäiendus on tõhusam, kui õpetajad ja koolijuhid saavad osaleda mitmesugustes vormides (Jensen *et al.*, 2016; Hoban & Erickson, 2004; Scheerens, 2010). Mõned vormid, nagu osalemine kursustel või seminaridel või professionaalse kirjanduse lugemine, võivad toetada eelkõige teadmiste kujunemist (Hoban & Erickson, 2004), samas kui teised vormid, näiteks osalemine professionaalsetes võrgustikes või *coaching*, edendavad enam koostöö- ja sotsiaalseid oskusi (Kraft Blazar &

Hogan, 2018) ja aitavad kujundada mitmekülgse profiiliga õpetajaid ja koolijuhte (Chen & McCray, 2012).

Eesti õpetajad osalevad aastas keskmiselt viies professionaalse arengu tegevuses (OECD keskmine on neli). Eesti koolijuhid osalevad aastas keskmiselt seitsmes professionaalse arengu tegevuses (OECD keskmine on kuus). Joonisel 8.1 on näha, et Eesti õpetajad kinnitavad kõige sagedamini erialase kirjanduse lugemist (90% vastanutest), järgneb kursustel ja seminaridel osalemine (89% vastanutest). Eesti koolijuhid esitavad kõige sagedasema professionaalse arengu tegevusena samuti erialase kirjanduse lugemist (97% vastanutest), järgnevad hariduskonverentsidel ja seminaridel osalemine (mõlemad 89%). Kursustel ja seminaridel osalemist on sageli kritiseeritud kui traditsioonilist lähenemist õpetajate professionaalsele arengule, kuna sellistes programmides lähenetakse õpetajatele pigem kui passiivsetele teadmiste vastuvõtjatele (Avalos, 2011; Clarke & Hollingsworth, 2002). Sellised programmid on vajalikud ja on osutunud tõhusaks näiteks aineteadmiste omandamisel (Hoban & Erickson, 2004).



Joonis 8.1 *Eesti õpetajate ja koolijuhtide osalemine professionaalset arengut toetavates tegevustes.*

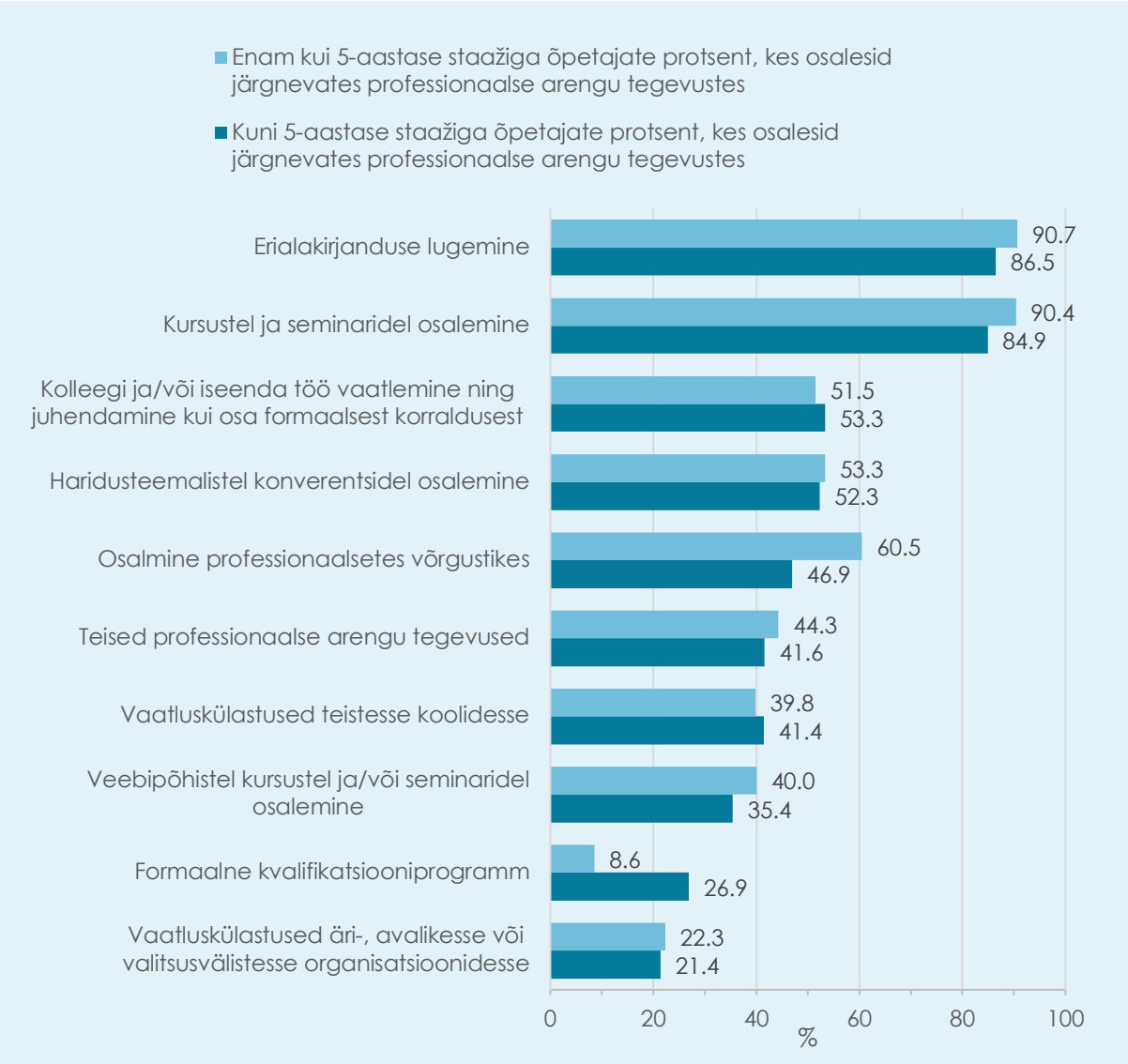
Mitmed autorid soovitavad läheneda professionaalse arengu tegevustele koolispetsiifiliselt. Koolipõhised professionaalse arengu tegevused võimaldavad paremini kaasata õpetamise kogemusi, kooli konteksti ja õpetajate kollegiaalsust õpetajate õpetamispraktikate parendamisel (Borko, 2004; Opfer, 2016; Opfer & Pedder, 2011). Kuna koolipõhised professionaalse arengu tegevused rajanevad koolide võimekusel ja senisel teadmiste baasil (nt koolikliima, võrgustikud), võib see olla ka kulutõhus viis toetada õpetajate ja koolijuhtide arengut (Kraft, Blazar & Hogan, 2018).

Keskmiselt oli OECD riikides hinnang osalemisele koolipõhistes professionaalse arengu tegevustes madalam kui hinnang tavapärastel koolitustel osalemisele. Samas ilmnes huvitava tulemusena, et 52% Eesti õpetajatest tõi välja kolleegi või enda vaatluse ning *coachingu* kui tavapärase praktika. Sarnast sagedust kirjeldasid Hollandi õpetajad (50% vastajatest), samas kui Soome õpetajatest märkis seda ainult 14%. 56% Eesti koolijuhtidest tõi välja kolleegi või enda vaatluse ning *coachingu* kui tavapärase praktika. Läti koolijuhtidest märkis selle ära isegi 71% vastanuid, samas kui Soome koolijuhtidest raporteeris seda vaid 31% ja Hollandis 30% vastanutest.

Sarnaselt koolipõhiste tegevustega on ka professionaalsetes võrgustikes osalemine määratletud uuendusliku ja tõhusa professionaalse arengu vormina (Trust, Krutka & Carpenter, 2016). Selline tegevus loob kollegiaalse keskkonna, kus õpetajaid ja koolijuhte julgustatakse tegema koostööd ja jagama ideid. Võrgustikus osalemine toetab teadmiste ühist ülesehitamist, õpetajate tegelike vajadustega rohkem arvestamist ning soodustab pedagoogilist innovatsiooni (Paniagua & Istance, 2018). Seetõttu oli märkimisväärne, et Eesti õpetajatest raporteeris erialastes võrgustikes osalemist 59% vastanutest, samas kui Soome õpetajatest raporteeris seda vaid 34% ja Hollandi õpetajatest 38% vastanutest. OECD riikide õpetajate keskmine oli 40%. Eesti koolijuhtidest osales erialastes võrgustikes koguni 75% vastanutest, Soome ja Hollandi kolleegide hulgas oli osalus vastavalt 56% ja 81%. OECD riikide koolijuhtide keskmine oli 61%. Nii Eestis kui teistes OECD riikides osalevad koolijuhid enamates professionaalse arengu tegevustes kui õpetajad. See võib viidata asjaolule, et koolijuhtidele on loodud selleks õpetajatega võrreldes paremad tingimused.

Joonis 8.2 näitab mitmeid erinevusi, mis seonduvad õpetaja tööstaažiga. Tuleb välja, et õpetajad, kes on töötanud koolis enam kui viis aastat, osalevad kursustel ja seminaridel sagedamini kui nende väiksema staažiga kolleegid (vastavalt 90% ja 85%), loevad enam ka erialast kirjandust (vastavalt 91% ja 87%) ja osalevad õpetajate võrgustikes professionaalse arengu eesmärgil (vastavalt 61% ja 47%). Vähem kui viieaastase tööstaažiga õpetajad osalevad kogenud kolleegidest aga sagedamini formaalsetes kvalifikatsiooniprogrammides, nt õpivad ülikoolide õpetajakoolituse õppekavadel

(vastavalt 27% ja 9%). Siit joonistub välja üks Eesti õpetajakoolituse üliõpilasi iseloomustav tunnus. Paljud õpetajakoolituse üliõpilased töötavad ülikooli astudes või asuvad tööle õpingute käigus, ainult väike osa õpetajakoolituse lõpetajatest suundub õpingute lõppedes kooli tööle esimest korda. Näiteks kõikidest 2017/18. õppeaasta Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade lõpetanutest läks koolieelsetesse lasteasutustesse või koolidesse tööle 256 (73% lõpetajatest). Neist esmakordselt kooli või lasteaeda tööle minejaid oli 77 (22% lõpetajatest).



Joonis 8.2 *Erineva tööstaažiga Eesti õpetajate osalemine professionaalse arengu tegevuses.*

Samas ei ole alustavate õpetajate osalemine formaalsetes õpetajakoolituse programmides ainult Eestile iseloomulik. Kolmandik õpetajatest osaleb formaalsetes kvalifikatsiooniprogrammides ka Lätis (vastavalt 33% kuni viieaastase kogemusega ja 15%

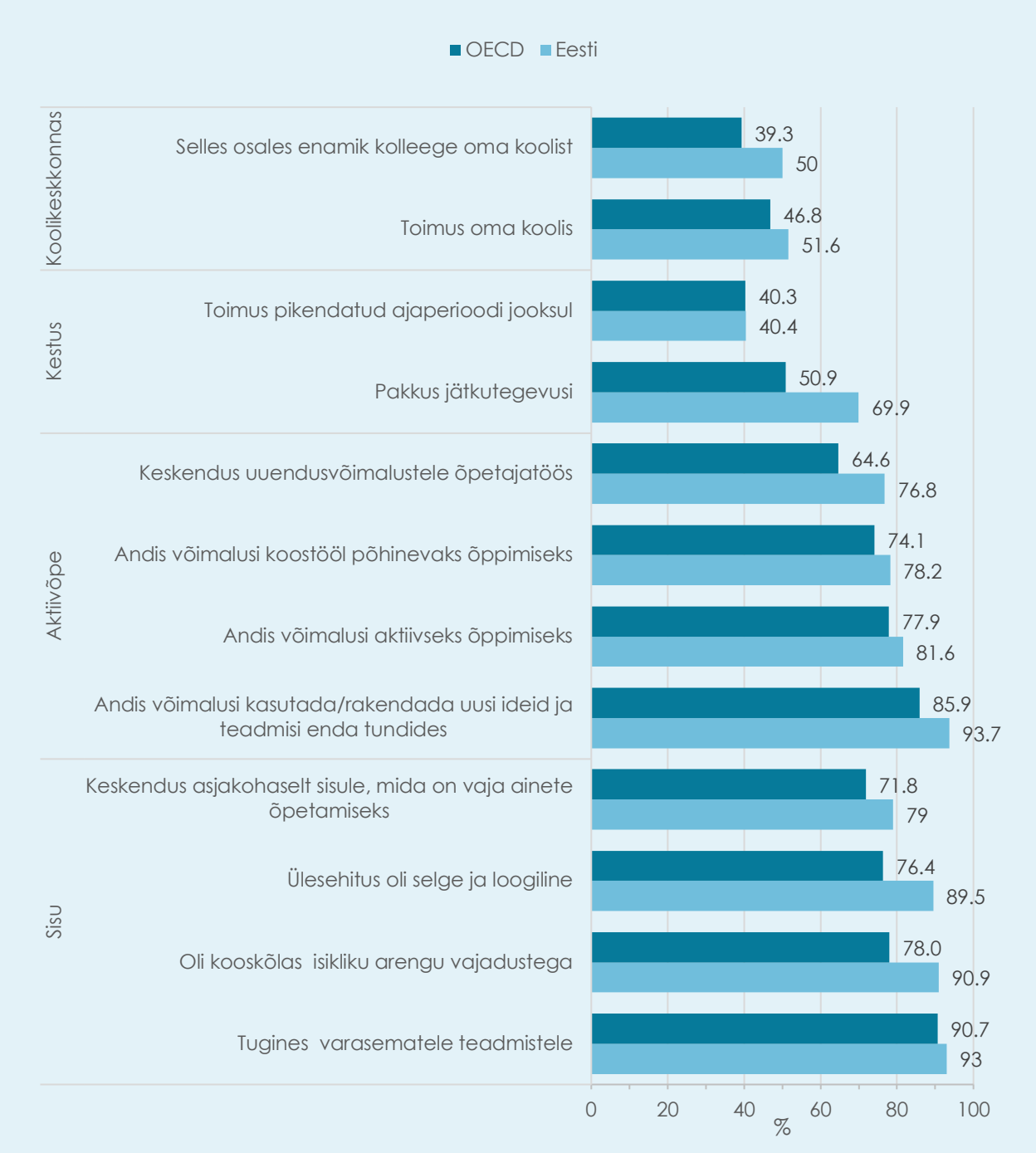
enam kui viieaastase kogemusega õpetajatest). Teistest OECD riikidest on kahe õpetajate rühma võrdluses vahe kõrgem Hollandis (vastavalt 43% ja 13%), Itaalias (vastavalt 32% ja 9%) ja Ameerika Ühendriikides (vastavalt 32% ja 13%). Ka Soomes osaleb enam väiksema kogemusega õpetajaid formaalsetes kvalifikatsiooniprogrammides, kuid see vahe (vastavalt 16% ja 10%) ei ole nii suur kui Eestis või teistes ülalnimetatud riikides.

8.1.3 Eduka professionaalse arengu tegevuse tunnused

77% Eesti õpetajatest märkis, et uuringule eelnenud 12 kuu jooksul professionaalsele arengule suunatud tegevused avaldasid positiivset mõju nende õpetamispraktikale. Kuni viieaastase töökogemusega õpetajad hindasid mõju kõrgemaks kui kogenumad õpetajad (vastavalt 81% ja 76%). Soome õpetajatest hindas täiendusõppe mõju positiivseks 79% ja Hollandis 82% õpetajatest. OECD riikide keskmine oli 81%. Õpetajate tajutud hinnang professionaalse arengu tegevuste mõjule on väga oluline, sest igapäevatöö mõjutamiseks on tähtis, et õpetajad ise oma professionaalse arendamise vajadust ja olulisust mõistaksid ning selle mõjusse usuksid (Scribner, 1999).

Tulemused näitasid ka seda, et Eesti õpetajate professionaalse arengu tegevuste positiivse mõju tajumine on seotud õpetajate töörahuloluga ja enesetõhususega. Ehk õpetajad, kes väidavad, et osalesid enne uuringut professionaalse arengu tegevustes, mis mõjutasid nende õpetamispraktikaid, on rohkem rahul oma tööga ja tajuvad kõrgemat enesetõhusust kui õpetajad, kes märkisid, et tegevused ei mõjutanud nende õpetamispraktikat. Selline positiivne seos ilmnes töörahuloluga 47 TALIS uuringu riigi ja majanduspiirkonna puhul ning enesetõhususega 35 riigi ja piirkonna puhul (sh Soomes, Lätis ja Leedus). Hollandi õpetajate puhul ilmnes seos ainult enesetõhususe puhul.

Kui vaadata jooniselt 8.3, millised tunnused muudavad professionaalse arengu tegevuse tõhusamaks, on näha, et Eesti õpetajad tõid enim välja võimaluse praktiseerida uusi teadmisi oma klassis (94%), seostada uusi teadmisi õpetaja eelteadmistega (93% vastanutest), võimaluse arvestada õpetaja personaalse arenguvajadusega (91%) ja tegevuse sidusa struktuuri (90%). Kolme tunnuse puhul ilmnes kuni viieaastase töökogemusega ja kogenumate õpetajate vahel ka erinevusi. Kogenud õpetajad hindasid olulisemaks eelteadmistega seostamist (vastavalt 88% ja 94%), koolist teiste kolleegide kaasamist (vastavalt 42% ja 51%) ja õpetajate õpetamise innovaatilisusele keskendumist (vastavalt 71% ja 78%).



Joonis 8.3 *Tõhusa professionaalse arengu tegevuse tunnused Eesti õpetajate hinnangul.*

Need tulemused näitavad, et kõrgelt hinnati nii õppesisu kui aktiivõppemeetodite kasutamist. Erialakirjanduses nõustutakse, et tõhusates professionaalse arengu programmides peaks pöörama suurt tähelepanu ainesisule ja õppekavale, et aidata õpetajatel paremini mõista oma õpetatavat ainet (Borko, 2004; Guskey & Yoon, 2009). Aktiivõppemeetodeid on samuti palju soovitatud nii teaduskirjanduses kui ka poliitikadokumentides. Need meetodid näevad ette, et õpetajad osalevad aktiivselt

teadmiste loomisel ning saavad uued teadmised oma igapäevatöö konteksti paigutada (Desimone, 2009; Garet *et al.* , 2001, Villegas-Reimers, 2003). Lisaks on aktiivõppe puhul oluline kolleegide koostöö (OECD, 2014). Koostöö suurendab üksteiselt õppimise võimalusi ning toetab paindlikuma ja tõhusama õpikogemuse kujunemist (Avalos, 2011; Cordingley *et al.*, 2003; Jensen *et al.*, 2016). Sageli peetakse koostööd ka kuluefektiivseks professionaalse arengu toetamise vormiks, kuna see rajaneb olemasolevatel õpetajate võrgustikel ja kooli ressurssidel (Trust, Krutka & Carpenter, 2016).

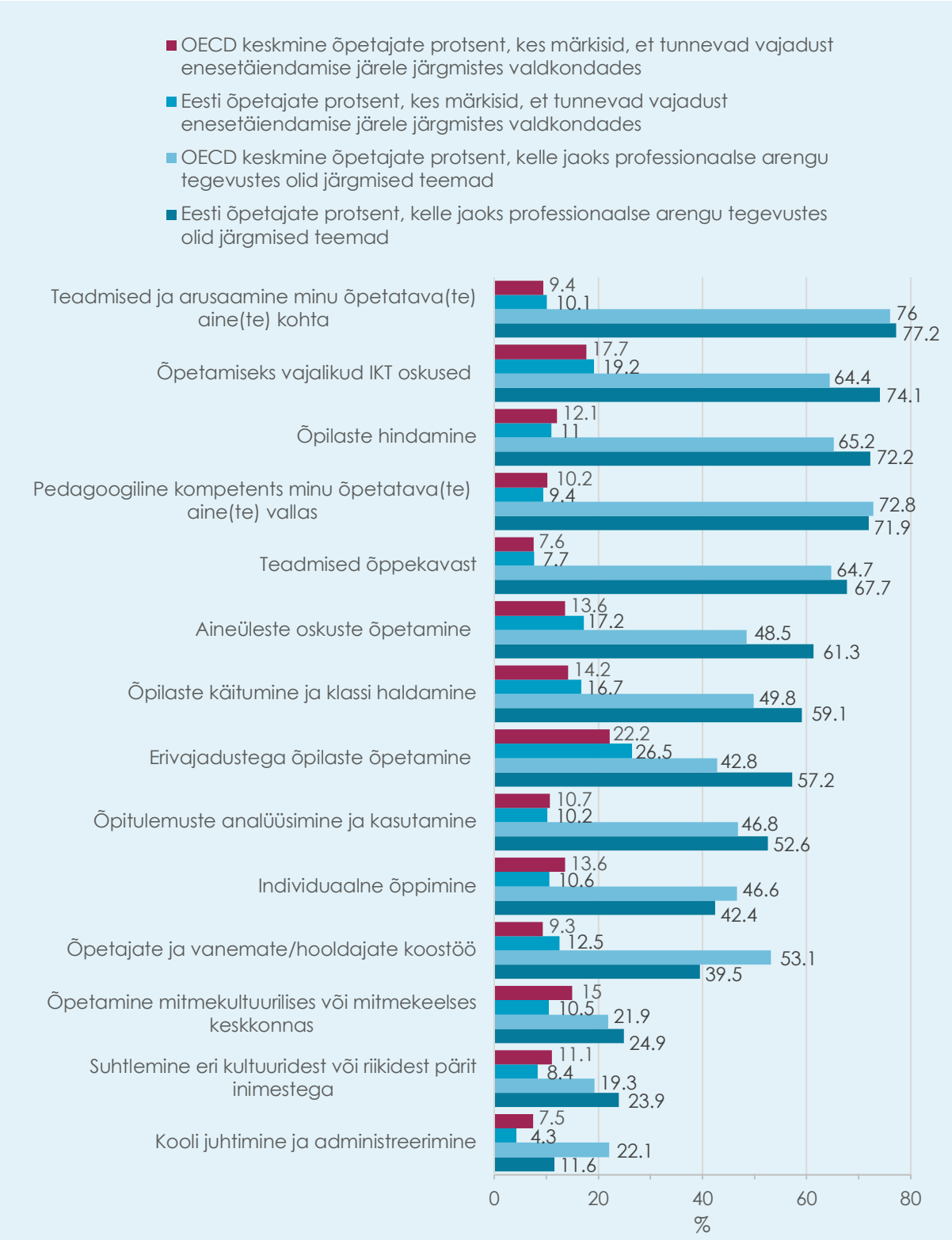
Jooniselt 8.3 on huvitav täheldada, et Eesti õpetajad hindasid suhteliselt madalalt, et tegevused toimusid pika ajaperioodi jooksul (vt jooniselt kestvusega seotud teemasid) ja olid koolikeskkonnaga seotud. Pikemad tegevused ja koolikeskkonnas toimuvad tegevused on erialakirjanduse põhjal välja toodud tõhusamatena, võrreldes lühemate ja koolikeskkonnast väljapool toimuvate tegevustega. Samasugune olukord on TALIS uuringu põhjal ka paljudes teistes riikides. On võimalik, et tüüpilised professionaalse arengu tegevused erinevates riikides ei võta erialakirjanduse soovitusi veel piisavalt arvesse ning õpetajatel ei ole pikaajaliste koolipõhiste professionaalse arengu tegevustega palju kogemusi.

8.2 Õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu toetamine

8.2.1 Õpetajate ja koolijuhtide koolitusvajadus

Kõigil õpetajatel, kes osalesid vähemalt ühes professionaalse arengu tegevuses, paluti valida 14 teema hulgast see, millega konkreetne tegevus seostus. Lisaks paluti õpetajatel välja tuua ka oma arenguvajadus kõigi nimetatud teemade puhul. Jooniselt 8.4 on näha, et Eesti õpetajad osalesid palju tegevustes, mis toetasid nende „teadmisi ja arusaamist oma ainevaldkonnast" (77%) ja „pedagoogilist pädevust oma ainevaldkonna (ainevaldkondade) õpetamisel" (72%). Need kaks teemat toodi kõige sagedamini välja ka teiste TALIS uuringu riikide õpetajate poolt. Sama oli olukord ka TALIS 2013. aasta uuringus (OECD, 2014).

Eesti õpetajad märkisid sageli ära ka „IKT-oskusi" (74%), „õpilaste hindamist" (72%) ja „teadmisi õppekavast" (68%). Võrreldes TALIS 2013 uuringuga (vt joonis 8.5) on osalus IKT-oskuste arendamisel kasvanud (2013 – 63%; 2018 – 74%). IKT-oskuste arendamine ja kujundav hindamine on olnud Eestis viimasel aastakümnel väga levinud koolitusteemad ja seega on ootuspärane, et õpetajad osalevad sageli sellistes tegevustes.



Joonis 8.4 *Eesti õpetajate osalemine professionaalse arengu tegevustes ja vajadus sellekohaste tegevuste järele, võrreldes OECD riikide keskmisega.*

Kuni viieaastase tööstaažiga Eesti õpetajate võrdlusel kogenumate õpetajatega tuli välja, et neljateistkümnest tegevusest ühe puhul (IKT-oskuste arendamine), osalesid kogenud õpetajad tegevustes enam (vastavalt 69% ja 75%). IKT-oskuste arendamine oli kõige kõrgema osalusega valdkond ka Põhjamaades – Soomes, Rootsis ja Islandil (vastavalt 74%, 67%, 63%). Nende kolme riigi puhul ilmnes ka huvitav seos IKT kasutamisega. Nende riikide õpetajad lubavad õpilastel teiste riikide õpetajatega võrreldes kõige enam IKT seadmeid koolis kasutada. Sarnaselt Eestiga oli suuremate kogemustega Islandi ja Soome õpetajate osalus IKT-alastes tegevustes suurem kui väiksema kogemusega õpetajate hulgas (Islandil vastavalt 65% ja 55%; Soomes vastavalt 76% ja 68%). Rootsi õpetajate puhul kahe rühma vahel erinevusi ei ilmnenud.

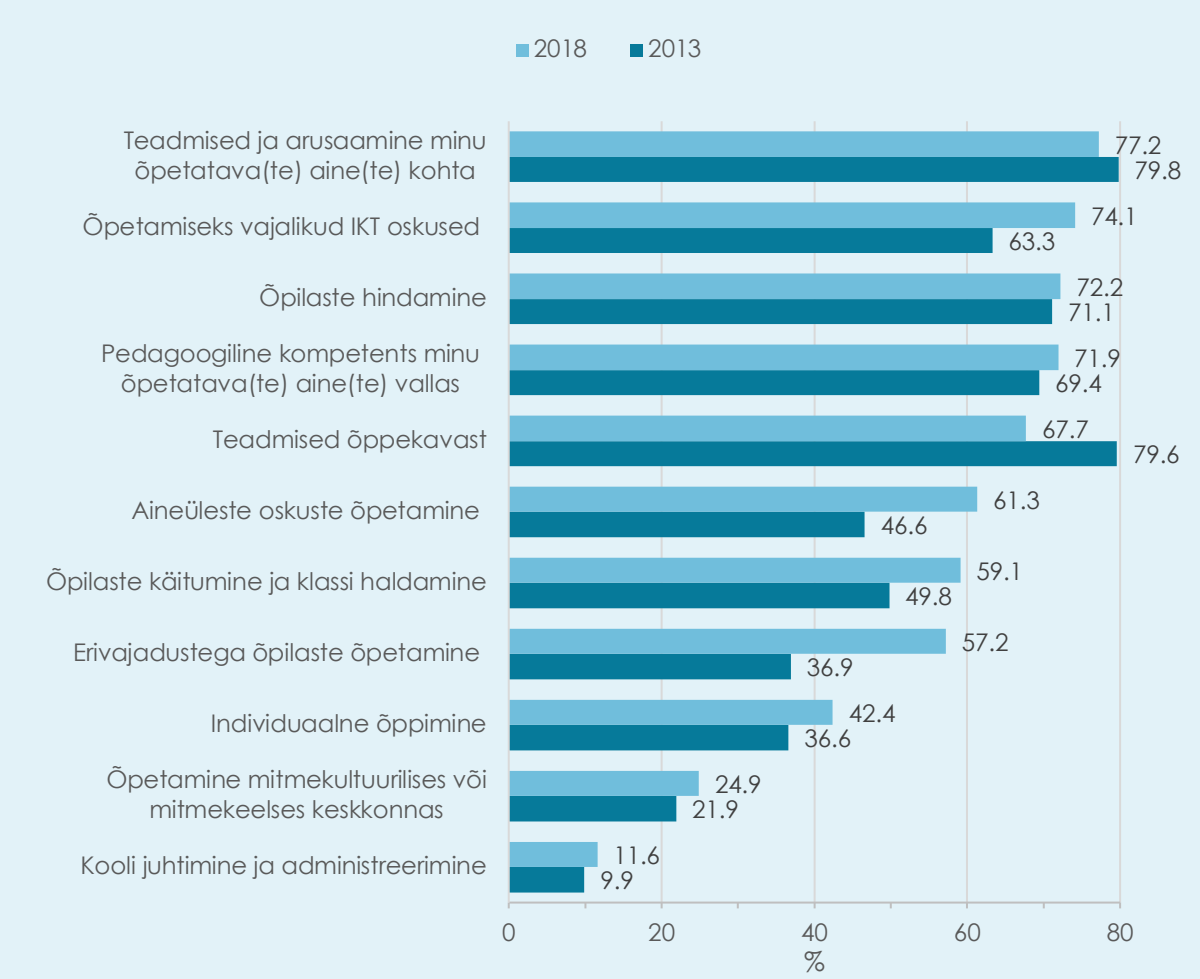
Sageli osaletakse Eestis ka professionaalse arengu tegevustes, mis toetavad „erivajadusega õpilaste õppimist" (57%). Võrreldes TALIS 2013 uuringuga, on selles valdkonnas osalus kõige enam tõusnud, 2013. aasta uuringu järgi osales selleteemalistes tegevustes 37% õpetajatest (joonis 8.5). Kaasava hariduse rakendamine on Eestis aktuaalne teema ning õpetajate sage osalemine sellistel koolitustel ootuspärane. Teiste riikidega võrreldes osalevad Eesti õpetajad neil koolitustel enam (TALIS riikide ja OECD riikide keskmine 43%, Euroopa Liidu keskmine 45%). Soomes osaleb neil koolitustel 30% õpetajatest ja Hollandis 42% õpetajatest.

Eesti õpetajad osalevad vähe professionaalse arengu tegevustes, mis hõlmavad „mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas õpetamist" (25%) ja „suhtlemist erinevate kultuuride või riikidega" (24%). Need kaks teemat on vähem esindatud ka teiste riikide professionaalse arengu tegevustes (OECD keskmine vastavalt 22% ja 19%). Soome õpetajate hulgas on osalus veelgi madalam (vastavalt 20% ja 16%), Hollandi õpetajate hulgas mõlemad 10%.

Arvestades viimaseid poliitilisi arenguid Eestis, mis on seadnud kahtluse alla venekeelse koolisüsteemi jätkumise ning tõstatanud laiemalt mitmekultuurilisuse teema olulisuse, peaks selle teemaga seonduvas täiendusõppes osalemine lähiaastatel kasvama. Riikides ja majanduspiirkondades, kus on pikemad traditsioonid mitmekultuurilisuse ja -keelsuse teemadega tegelemisel, on kõrgem osalus ka selleteemalistes professionaalse arengu tegevustes (OECD, 2015). See on nii Alberta (Kanada), Uus-Meremaa, Shanghai (Hiina), Lõuna-Aafrika, Araabia Ühendemiraatide, Ameerika Ühendriikide ja Vietnami puhul, kus nendes tegevustes osaleb üle 40% õpetajatest.

Väga vähe osalesid Eesti õpetajad ka professionaalse arengu tegevustes, mis seostusid kooli juhtimise ja administreerimisega (12%). Kuni viieaastase töökogemusega õpetajad osalesid sellistes tegevustes enam kui kogenumad õpetajad (vastavalt 16% ja 11%). On

võimalik, et hiljem pedagoogitööd alustanud õpetajad tajuvad seda teemat kogenud kolleegidest olulisemana (joonis 8.5).



Joonis 8.5 *Eesti õpetajate osalemine professionaalse arengu tegevustes aastatel 2013 ja 2018.*

Enesetäiendamise vajaduste puhul ilmnes, et kõige enam tunnevad Eesti õpetajad vajadust professionaalse arengu tegevuste järele, mis seostuvad erivajadusega õppijate õpetamisega (27%). See vajadus on võrreldes TALIS 2013 uuringuga kasvanud (2013. aastal oli vajadus 20%). Naisõpetajad tõid seda vajadust enam välja kui meesõpetajad (vastavalt 28% ja 18%) ja samuti märkisid seda rohkem nooremad õpetajad (alla 30-aastased tõid seda välja 31% ja üle 50-aastased 22%). Ka maakoolide õpetajatel on see vajadus suurem – nad olid seda rohkem välja toonud kui nende kolleegid linnakoolides (vastavalt 28% ja 22%). Enesetäiendamise vajadus on suurem ka neil õpetajatel, kes õpetavad koolides, kus on enam kui 10% erivajadusega õppijaid (vastavalt 31% ja 25%). Huvitav on see, et õpetajad, kes on osalenud viimase 12 kuu jooksul selleteemalistes

professionaalse arengu tegevustes, hindavad oma arenguvajadust isegi kõrgemaks kui õpetajad, kes sellistes tegevustes ei ole osalenud (vastavalt 30% ja 22%). On võimalik, et juba koolitustel osalevad õpetajad on selle teema olulisust enam teadvustanud ning soovivad ennast täiendavalt arendada.

Enesetäiendamise vajadustelt järgnevad IKT-oskuste arendamine (19%), üldpädevuste õpetamine (17%) ja õpilaste käitumise ja klassi haldamise teemad (17%). Erivajadusega õppijate õpetamine on kõige sagedamini välja toodud vajadus ka teistes OECD riikides (22%), lisaks on OECD riikides kõrgelt hinnatud ka vajadust arendada IKT-oskusi (18%) ja oskust õpetada „mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas" (15%). Need kolm valdkonda olid OECD riikide kõige olulisemad arendusvajaduse valdkonnad ka TALIS 2013 uuringus.

Soome ja Hollandi õpetajatest toob vajaduse täiendada end erivajadustega õppijate toetamises välja ainult 12%. Soomes on tajutud vajadus suurim IKT-oskuste arendamise järele (19%) ja Hollandis individuaalse õppimise toetamise järele (19%). Eesti õpetajate puhul ilmneb, et suhteliselt vähe tuuakse välja „mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas õpetamist" (11%) ja „suhtlemist erinevatest kultuuridest või riikidest pärit inimestega" (8%). Nagu erivajadusega õppijate teema puhul, ilmneb ka mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas õpetamisel, et õpetajad, kes on osalenud viimase 12 kuu jooksul selleteemalistes professionaalse arengu tegevustes, hindavad oma arenguvajadust isegi kõrgemaks kui õpetajad, kes sellistes tegevustes ei ole osalenud (vastavalt 17% ja 9%). Ka siin võib arvata, et osalenud õpetajad on teema olulisust enam tajunud. Lisaks on oluline märkida, et Eesti õpetajate enesetõhusus mitmekultuurilises keskkonnas õpetamisel on uuringu tulemuste põhjal kõrgem nende õpetajate hulgas, kes on osalenud sellekohases professionaalse arengu tegevuses.

Kõige väiksemaks hindavad Eesti õpetajad enesetäiendusvajadust „kooli juhtimise ja administreerimise" osas (4%), madal on see ka Soomes (2%) ja Hollandis (4%), OECD riikide keskmine on 8%.

Koolijuhtide puhul ilmnes, et 83% vastanutest oli viimase 12 kuu jooksul osalenud juhtimiselastel kursustel või koolitustel ja 73% kursustel või seminaridel, mis käsitlesid õppeaineid, õpetamismeetodeid või pedagoogilisi teemasid. OECD riikide keskmine oli vastavalt 73% ja 71%. Soomes oli osalus vastavalt 79% ja 62%, Hollandis 86% ja 57%. Juhtimiskoolitustel püütakse tavaliselt tugevdada koolijuhi oskusi kooli üldises juhtimises, samas kui „õppeaineid, õpetamismeetodeid või pedagoogilisi teemasid" käsitlevad koolitused on vajalikud selleks, et olla pedagoogiline eestvedaja, meeskonnaliige, kes suudab oma õpetajaid toetada nii seoses nende arenguvajadustega kui ka igapäevase tööga klassiruumis (OECD, 2016).

Ka koolijuhtidel paluti hinnata enesetäiendusvajadust 11 professionaalse arengu teema puhul. Enesetäiendamise vajadustena tõid Eesti koolijuhid enim välja „õpetajatevahelise koostöö arendamise" (37%). Koolide tunnuste võrdlemisel selgus, et ainuke tunnus, mis seostus suurema vajadusega nimetatud teemal oli erivajadusega õppijate suur osakaal õpilaste hulgas. Koolijuhid, kelle koolides õpib erivajadusega õppijaid enam kui 10%, hindasid õpetajate koostöövajadust suuremaks kui teiste koolide juhid (vastavalt 47% ja 32%). Ka teiste OECD riikide koolijuhid tõid kõige sagedamini välja erivajadustega õppija toetamise vajaduse (26% vastanutest). Soome koolijuhtidest tõi selle välja 28% ja Hollandi koolijuhtidest 29%. Ka uuringud on näidanud, et professionaalse arengu tegevused, mis toetavad koolijuhte koolis usalduslike suhete loomisel ja õpetajate õppimise edendamisel, on olulised sammud koolide kui õppivate organisatsioonide loomisel ja õpikogukondade ülesehitamisel (Kools & Stoll, 2016; Young & Bruce King, 2002).

Eesti koolijuhid märkisid sagedamini vajadustena ära ka „tulemusliku tagasiside andmise" (28%), „õpetajate professionaalse arengu kavandamise" (26%), „personalijuhtimise" (26%), „finantsjuhtimise" (26%), „andmete kasutamise kooli kvaliteedi parandamiseks" (24%) ja „teadmised ja arusaamise praegusest Eesti hariduspoliitikast" (20%). Vajaduste lai spekter viitab sellele, et koolijuhid peavad valdama mitmesuguseid rolle, alates finantsjuhtimisest kuni pedagoogilise eestvedamiseni (Zepeda, Parylo & Bengtson, 2013). Mitmekesisus peegeldus kõikides riikides, näiteks finantsjuhtimise vajadust oli OECD riikide keskmise järgi ära märgitud 24% ja andmete parema kasutamise vajadust 23%.

8.2.2 Professionaalse arengu tegevustes osalemise barjäärid

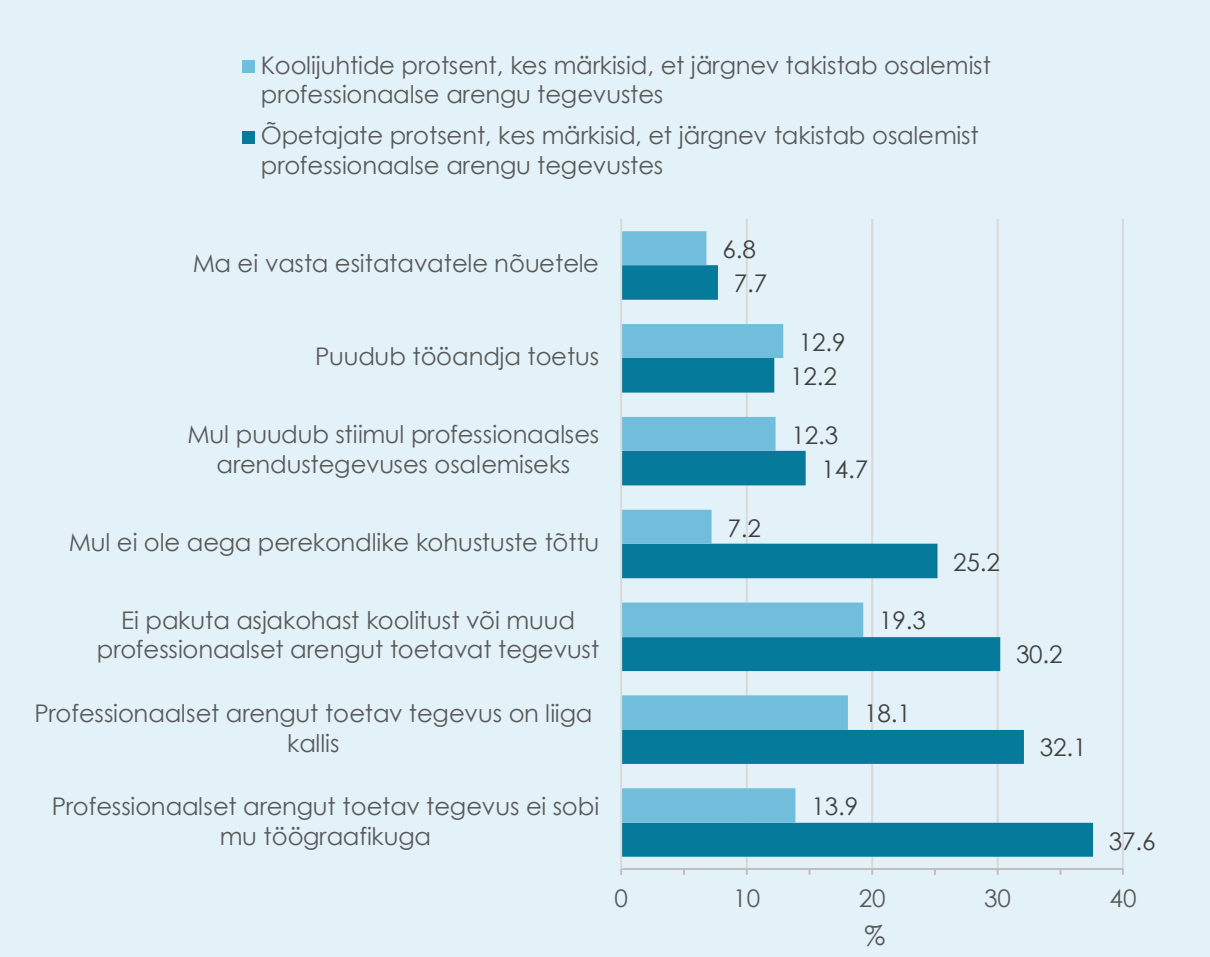
Õpetajatel ja koolijuhtidel paluti välja tuua ka barjäärid, mis takistavad neil osaleda professionaalse arengu tegevustes (vt joonis 8.6). Kõige enam märkisid Eesti õpetajad barjäärina seda, et tegevused ei sobi kokku õpetaja töögraafikuga (38% vastanutest). Eesti koolijuhtide hulgas kogetakse seda barjääri vähem (14%). See oli üldiselt kõige sagedasem probleem OECD riikides (õpetajate hulgas keskmiselt 54% ja koolijuhtide hulgas 48%).

Mõnevõrra ootamatu tulemusena ilmnes sageli esineva barjäärina liiga kõrge hind (õpetajatest 32% ja koolijuhtidest 18%) ja asjakohaste professionaalse arengu tegevuste puudumine (õpetajatest 30% ja koolijuhtidest 19%). Viimasel kümnendil on Eestis toimunud hulgaliselt ESFi vahenditest rahastatud täienduskoolitusi, mis on osalejatele tasuta. Selle valguses on tegevuste puudumise ja kõrge hinna väljatoomine üllatuslik. Samas on asjakohaste tegevuste puudumine probleemiks ka paljudes teistes OECD riikides (selle on ära märkinud keskmiselt 37% õpetajatest ja 27% koolijuhtidest). Näiteks

Soomes on asjakohaste koolituste puudust märkinud 41% õpetajatest ja 34% koolijuhtidest. Hollandis tajutakse neid barjääre õpetajate ja koolijuhtide hulgas vastavalt 33% ja 14%.

Väga huvitav tulemus ilmneb barjääri puhul, mille kohaselt puudub vastajatel stiimul professionaalse arengu tegevustes osalemiseks. Eesti vastajatest toob seda välja ainult 15% õpetajatest ja 12% koolijuhtidest. Samas kui OECD riikide keskmine on õpetajate puhul 47% ja koolijuhtide puhul 42%. Soome vastajatest raporteerib seda barjääri koguni 52% õpetajatest ja 37% koolijuhtidest, Hollandis tagasihoidlikumalt 22% õpetajatest ja 11% koolijuhtidest.

Võrreldes TALIS 2013 uuringu tulemustega saab sedastada, et Eesti koolijuhtide hulgas ei ole barjääride kogemisel muutusi. Hea on tõdeda, et ka Eesti õpetajate hulgas ei ole suurenenud ühegi barjääri kogemine. Vastupidi, nelja barjääri puhul on märgata hoopis vähenemist. Nendeks on tegevustes osalemiseks esitatavad nõuded (2013 – 12%, 2018 – 8%), tegevuste liiga kõrge hind (2013 – 37%, 2018 – 32%), tööandaja toetuse puudumine (2013 – 16%, 2018 – 12%) ja stiimuli puudumine (2013 – 19%, 2018 –15%). Soome õpetajate hulgas on mõne barjääri tajumine kasvanud (tegevuste liiga kõrge hind, stiimuli puudumine), vähenenud ei ole ükski barjäär.



Joonis 8.6 *Professionaalse arengu tegevustes osalemise barjäärid Eesti õpetajate ja koolijuhtide hinnangul.*

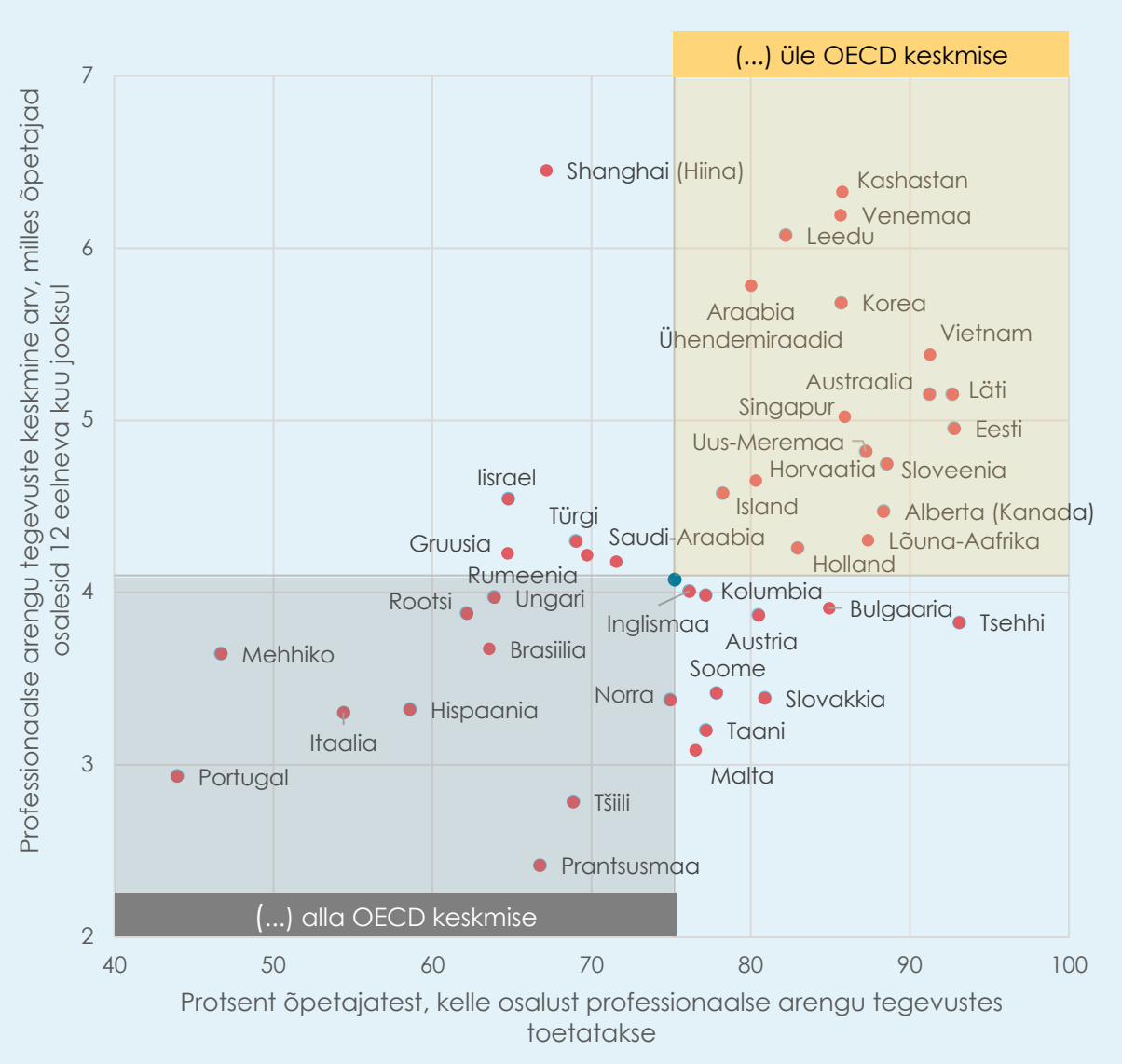
8.2.3 Õpetajate toetamine professionaalse arengu tegevustes osalemisel

Lisaks barjääride väljaselgitamisele on üliolulline toetada õpetajaid ja koolijuhte nende barjääride ületamisel. TALIS 2013 tulemused näitasid, kui oluline on rahaline toetus professionaalse arengu tegevustes osalemiseks (OECD, 2014). Samas võib asjakohast toetust pakkuda ka nii, et võimaldatakse aega professionaalse arengu tegevusteks (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Uuringus paluti õpetajatel hinnata kaheksa toetusmeetme kogemist. Uurimistulemused näitasid, et üheksa õpetajat kümnest on vähemalt ühte liiki toetust saanud Tšehhis (93%), Eestis (93%), Lätis (93%), Vietnamis (91%) ja Austraalias (91%). Riigid, kus on suhteliselt madalam taju toetusest, on Hispaania (59%), Itaalia (54%), Mehhiko (47%) ja Portugal (44%).

Kõige enam märkisid Eesti õpetajad õpetamisega seotud kohustustest vabastamist tavatööajal toimuvates tegevustes osalemiseks (67% vastanutest). See oli kõige sagedasem ka teistes OECD riikides, nii märkis keskmiselt 48% õpetajatest. Väga sageli

tõid Eesti õpetajad välja ka tegevusteks vajalike materjalide saamist (64%) ja kulude hüvitamist (57%). Mõnevõrra vähem palgatõusu (37%), mitterahalist toetust, nt õppepuhkust (35%), mitterahalist tasu, nt õppevahendeid, tarkvara (25%) ja rahalist lisatasu tegevustes osalemise eest (23%). Kõige vähem märkisid Eesti õpetajad mitterahalisi professionaalseid hüvitisi, nt professionaalse arengu nõuete täitmine, edutamise võimaluste parendamine (14%). Viimane võib viidata asjaolule, et paljudes Eesti koolides puudub õpetajatel reaalne karjääriredel ning tegevused, mis karjääris edenemisele võiks kaasa aidata, on seetõttu tähelepanuta.

Joonisel 8.7 vaadeldakse seost toetuse ja õpetajate professionaalse arengu tegevustes osalemise vahel riigiti. Tulemused näitavad positiivset korrelatsiooni õpetajate tajutud toetuse ja üldise osalemise vahel professionaalse arengu tegevustes (OECD riikide seas lineaarne korrelatsioonikoefitsient r = 59).



Joonis 8.7 *Professionaalse arengu tegevustes osalemine ja toetus, mida kogetakse.*

Ülalt vasakpoolses sektoris asuvad riigid, kus õpetajad osalevad küllaltki paljudes professionaalse arengu tegevustes, kuigi neil on suhteliselt madal toetus. Professionaalse arengu tegevustes osalemine võib nendes riikides olla kohustuslik või on õpetajatel muud olulised motiivid, miks nad otsustavad osaleda. Arvestades nende õpetajate osakaalu, kes väidavad, et nad saavad oma professionaalse arengu tegevusteks toetust, peaksid tegevustes osalemise näitajad joonisel allpool paremas sektoris asuvate riikide õpetajate hulgas olema kõrgemad (näiteks Kolumbia, Soome, Taani). Võimalik, et muud tegurid peale toetuse, näiteks professionaalse arengu motivatsioon või mõni barjääridest takistavad kõrgemat osalustaset. Eesti paikneb Hollandi, Uus-Meremaa, Singapuri, Läti ja Leeduga ühes sektoris, kus paiknevad riigid, kelle õpetajad osalevad paljudes tegevustes ja tajuvad oma tegevustele toetust.

SOOVITUSED

Järgnevalt esitatakse TALIS 2018 uuringu tulemuste põhjal koostatud soovitused, mis on jaotatud kolme alaplokki:

1. Soovitused koolidele ja koolipidajatele
2. Soovitused õpetajakoolituse esmaõppe ja täiendusõppe arendajatele ja läbiviijatele
3. Soovitused poliitikakujundajatele

Soovitused koolidele ja koolipidajatele

- Kujundada igas koolis positiivset hoiakut õpetajaameti suhtes ja suhtumist, et õpetajad ise on kõige olulisemad õpetajaameti maine kujundajad. Toetada õpetajate poolt edulugude ja heade kogemuste jagamist ka laiemalt.
- Koolides tuleb pakkuda paindlikke lahendusi väiksemates rühmades õpetamiseks. See võimaldab õpetajatel kasutada tõhusamalt selliseid õpetamisviise ja -tegevusi, mis toetavad õpilaste kognitiivset arengut.
- Õppetöö kavandamisel ja läbiviimisel tuleb pöörata jätkuvalt tähelepanu mitmekesisust toetavatele tegevustele, mis soodustavad erineva sotsiaal-majandusliku taustaga õpilaste koostööd.
- Algajat õpetajat on vaja rohkem toetada õpetajaametisse sisseelamisel. Sisseelamist toetavad tegevused aitavad muuhulgas tõsta ka õpetaja enesetõhusust. Võimaldada algajatel õpetajatel töötada sisseelamise toetamiseks vähendatud õpetamiskoormusega ja pakkuda rohkem õpetajatevahelist koostööd soodustavaid tegevusi. Samuti on vaja toetada kogenud õpetajat uues koolis kohanemisel, sh soodustada õpetajatevahelist koostööd toetavate võrgustike tekkimist kogu õpetajakarjääri vältel.
- Töötada välja meetmed suurendamaks mentorluses osalemist: arendada ja laiendada alustavale õpetajale pakutavat vajalikku tuge ja kaasata kogenud õpetajaid mentori rolli. Viimane eeldab vastavasisulist ettevalmistust, milleks on vaja leida võimalused õpetaja ajakavas.

Soovitused õpetajakoolituse esmaõppe ja täiendusõppe arendajatele ja läbiviijatele

Õpetajakoolituse esma- ja täiendusõppes tuleb:

- põhjalikumalt käsitleda neid teemasid, mis toetavad õpetajate ja koolijuhtide valmisolekut tulla toime mitmekesises õpikeskkonnas. Nendele koolidele, kus õpilaste koosseis on kultuuriliselt ja keeleliselt või sotsiaal-majanduslikult mitmekesisem, tuleb pakkuda konkreetse kooli eripärale ja vajadustele vastavaid täiendusõppe mooduleid;
- suuremat tähelepanu pöörata algajate õpetajate oskusele planeerida aega erinevatele õpetamisega seotud tegevustele ning kasutada seda tõhusalt õpilaste õpetamiseks;
- pöörata rohkem tähelepanu selliste õpetamistegevuste kasutamisele, mis sobivad õpilaste mõtlemise aktiveerimiseks ning toetavad kognitiivset arengut;
- Pöörata rohkem tähelepanu valdkondadele, kus ilmnes suurem lahknevus õpetaja ettevalmistuse ja õpetaja subjektiivse ettevalmistatuse tunde vahel (õpilaste arengu jälgimine ning õpilaste käitumise ja klassi juhtimine);
- võtta üheks keskseks teemaks erineva võimekusega õpilaste õpetamiseks vajalike pädevuste kujundamine;
- pöörata rohkem tähelepanu hindamise teemale, selgitades eri hindamismeetodite mõju õpilaste arengule ja õpitulemustele;
- kuigi digitehnoloogia kasutamine on olnud mitmeid aastaid õpetajate koolituses fookuses, on vaja pöörata rohkem tähelepanu sellele, milliseid kursusi õpetaja vajab, et digivahendeid hakataks õpilaste õppimise toetamiseks rohkem kasutama ning tõuseks õpetajate enesetõhusus IKT-vahendite kasutamisel õppetöös.

Õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu tegevused:

- peavad olema kavandatud ja rakendatud pikaajalistena ning nende kavandamisel tuleb süsteemselt aluseks võtta õpetajatel kutsestandardile ning koolijuhtidel haridusasutuste juhtide pädevusmudelile tuginev enesehindamine ja sellega seonduv nõustamine;
- tuleb eelkõige soodustada neid, mis on suunatud õpetajate ja koolijuhtide kompetentsidele kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks, tööks mitmekultuurilises ja mitmekeelses keskkonnas ning info- ja

kommunikatsioonitehnoloogiate rakendamiseks õppimisel, õpetamisel ja juhtimisel. Nendes prioriteetsetes valdkondades tuleb pakkuda piisavas mahus riiklikult finantseeritud koolitusi ning toetada muid õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu tegevusi.

Soovitused poliitikakujundajatele

- Kuna õpetajat sisseelamise perioodil toetavad tegevused on kooliti erinevad, siis on vaja pakkuda riigi tuge ja nõustamist koolidele, kus toetussüsteemid pole piisavalt välja arendatud. Õpetajat on vaja toetada kogu ametiaja jooksul, mitte ainult ametisse asumisel. Välja töötada meetmed õpetajate toetamiseks, mida on kohustus rakendada kõigis koolides, ja kooliülesed võimalused. Õpetajate toetussüsteemi olemasolu ei tohiks sõltuda koolist, vaid peab olema kõigile õpetajatele tagatud.
- Selleks et koolijuht saaks tegelda koolis õppekavaarenduse ja õppetegevuste juhtimisega ning pühendada rohkem aega õpetajate professionaalse arengu toetamisele ja nende juhendamisele, tuleks vaadata üle koolijuhi kompetentsimudel ja tööülesanded, vähendades ajakulu administratiivtööle, juhtimisülesannetele ja -kohtumistele.
- Kuna õpetajate puudus ja asendusvajadus järgmise 15 aasta jooksul on suur, on vaja kavandada jätkuvalt tegevusi õpetajaameti atraktiivsuse tõstmiseks ja väärtustamiseks. Õpetajaameti väärtustamise jätkuvaks kasvuks peab muuhulgas meedia avalikkusele vahendama rohkem positiivseid juhtumeid, õpetajate edulugusid ja häid kogemusi, mitte levitama ja võimendama negatiivseid näiteid.
- Soovides näha koolides rohkem noori õpetajaid ja arvestades, et meie algaja õpetaja keskmine vanus on 36 aastat, kavandada gümnaasiuminoortele suunatud motivatsiooniüritusi. Samuti korraldada õpetajaametisse kutsuvaid üritusi teistel erialadel ettevalmistuse saanud kogenud inimeste seas, kavandades kampaaniaid eri sihtrühmadele. Lisaks õpetajate järelkasvule on vaja jätkuvalt tähelepanu pöörata ka koolijuhtide järelkasvule.
- Professionaalse arengu tegevused peavad olema arvestatud õpetaja ja koolijuhi tööaja sisse. Näiteks võiks õpetaja tööd korraldada nii, et igal töönädalal oleks üks tööpäev kontaktõppevaba ja seda aega saaks kasutada koolitustel, konverentsidel ja seminaridel osalemiseks, õpikogukondades tegutsemiseks, teiste õpetajate õppetegevuste vaatlemiseks ja aruteluks, koostöös õppetegevuste ettevalmistamiseks, oma õpetamise ja õpilaste arengu uurimiseks, erialase

haridusteadusliku ja ainevaldkondliku teaduskirjanduse lugemiseks ning teisteks professionaalset arengut toetavateks tegevusteks. Koolijuht võiks igal õppeaastal võimaldada õpetajatele vähemalt ühe nädalapikkuse perioodi professionaalse arengu tegevusteks, sh stažeerimiseks teistes koolides Eestis või välisriikides.

- Jätkata tuleb tegevustega, mis soodustavad professionaalse arengu eesmärgil õpetajate ja koolijuhtide võrgustike loomist ning tugevdamist. Lisaks tuleb luua eraldi meetmed alustavate õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu kogukondade loomiseks ning nende atraktiivsuse tõstmiseks, et igal karjääri alguses oleval õpetajal ja koolijuhil oleks võimalik regulaarselt ja aktiivselt osaleda sellise kogukonna töös. Alustavate õpetajate ja koolijuhtide kogukonnad vajavad tõhusamat meediakajastust ühiskonnas ja kommunikatsiooni sihtrühmas.
- Õpetaja ja koolijuhi professionaalse arengu toetamiseks tuleb välja arendada karjäärimudelid, mis võimaldavad ja soodustavad nii vertikaalset (erinevate ametikohtade vahel) kui ka horisontaalset (erinevate kompetentsivaldkondade vahel) liikumist vastavalt enda professionaalsusele. Õpetaja professionaalse arengu toetamiseks tuleb välja töötada meetmed, mis soodustavad kutsestandardite aluseks võtmist professionaalsuse hindamisel ja arendamisel ning kutse taotlemist.

KOKKUVÕTE

Õpetajatele ja koolijuhtidele esitatavad ootused ja nõuded on pidevas muutumises. Õpetajatelt oodatakse sügavat ja laiapõhjalist arusaamist õpetatavast, õpetamisest, õppimisest ja õpilastest, teoreetilisi teadmisi ja nende seostamist praktikaga ning uurimisoskusi. Et neile ootustele vastata, peavad õpetajad olema elukestvad õppijad ja end pidevalt arendama. Ka ühiskond muutub pidevalt, sellest johtuvalt on ja õpikeskkond ning õppijad üha mitmekesisemad. Koolijuhtidelt oodatakse mitte ainult administratiivtööd, vaid ka seda, et nad loovad tingimused, mis aitavad parendada õpetamist ja õppimist, nt töötavad välja kooli arengukava, toetavad õpetajate koostööd ja professionaalset arengut, nõustavad õpilasi ja lapsevanemaid ning juhivad kooli koostööd teiste koolide ja kohaliku kogukonnaga. Sellistele nõudmistele vastavate õpetajate ja koolijuhtide ettevalmistamiseks on vaja, et riigid koguksid andmeid õpetajate ja koolijuhtide professionaalsuse peamiste indikaatorite kohta. Empiirilistele uuringutele tuginedes on võimalik teha haridussüsteemi puudutavaid poliitilisi otsuseid. Sel eesmärgil on OECD läbi viinud juba kolm rahvusvahelist õpetamise ja õppimise uuringut (TALIS), millest viimane, 2018. aasta uuring pakub tulemusi 48 osalenud OECD riigi ja partnerriigi kohta ning annab õpetajatele ja koolijuhtidele võimaluse panustada haridusvaldkonna arengusse.

Käesolevas TALIS 2018 Eesti raporti esimeses osas oli fookuses III kooliastme õpetajate ja samade koolide juhtide kui elukestvate õppijate areng, alates õpetajaameti valikust kuni pidevat professionaalset arengut toetavate tegevusteni. Raporti esimeses osas oli seitse sisupeatükki. Alljärgnevas ülevaates esitatakse TALIS uuringu peamised tulemused koos soovituste ja ettepanekutega sihtrühmadele.

Millised on Eesti õpetajad ja koolijuhid?

Selles peatükis kirjeldati III kooliastme õpetajate ning põhikoolide ja täistsüklikoolide juhtide vanuselist ja soolist jaotust, erialast staaži, haridust ning nende näitajate muutusi kolme, 2008., 2013. ja 2018. aasta TALIS uuringu põhjal. Õpetajate ja koolijuhtide sotsiaal-demograafilised omadused on oluline näitaja. Teatud ajaperioodi trendid õpetajate ja koolijuhtide vanuses ning erialases kogemuses pakuvad väärtuslikku teavet inimressursside dünaamika kohta haridusvaldkonnas.

Kuna 50-aastaseid ja vanemaid õpetajaid on Eesti koolide III kooliastmes ligi 54%, siis see esitab väljakutse nii õpetajakoolitust pakkuvatele asutustele kui ka

hariduspoliitikutele, sest järgmise 15 aasta jooksul on vaja suurt hulka õpetajaid, asendamaks neid, kes lähevad pensionile. Alla 40-aastaseid koolijuhte on Eesti põhikoolides ja täistsüklikoolides ligi 7%. Seega peaks jätkuvalt tähelepanu pöörama ka koolijuhtide järelkasvule ning sellele, et nooremate koolijuhtide osakaal võiks lähema viie aasta jooksul tõusta.

Pikema kui 20-aastase staažiga õpetajaid on III kooliastmes 56%, mis näitab, et meie õpetajad on suure kogemustepagasiga, aga nende esmasest väljaõppest on möödunud kaua aega. Seega peavad nad professionaalse arengu huvides end pidevalt täiendama, et olla kursis uute suundadega hariduspoliitikas. Kuni 5-aastase staažiga õpetaja on keskmiselt 35,6 aastane ja tal on keskmiselt 6,6 aastat kogemust väljaspool haridusvaldkonda. See näitab, et koolidesse tuleb üha enam õpetajaid, kes pole õpetajakutset valinud esimese erialavalikuna. Sellest lähtuvalt peab õpetajakoolitus olema paindlik, et teise eriala kogemusega inimesed saaksid omandada õpetajakutse. Peaks mõtlema ka sellele, kuidas luua uusi võimalusi õpetajaametisse sisenemiseks.

Asjaolu, et 11% kuni 5-aastase staažiga õpetajatest ei oma kõrgharidust ning ligi 36% on ainult bakalaureusekraadiga, näitab õpetajate nappust. Koolid on sunnitud vajadusel võtma õpetajaks ka formaalse kvalifikatsioonita inimese, kes loodetavasti töö kõrvalt õpetajakoolituse läbib. Seega on vaja kõigi osapoolte jõupingutusi, et koolides oleks piisavalt kvalifitseeritud õpetajaid.

Kui mitmekesine on meie koolis õpikeskkond?

TALIS uuringu tulemused näitavad, et õpikeskkonnad on muutunud oluliselt mitmekesisemaks nii etnilises ja kultuurilises kui ka sotsiaal-majanduslikus ja erivajadustega õpilaste aspektis. Samad suundumused, küll mõnes valdkonnas veidi aeglasemalt ja vähemmärgatavalt, on iseloomulikud ka Eestile. Kuigi Eestis ei ole õpikeskkond kümne aasta jooksul muutunud kultuuriliselt oluliselt mitmekesisemaks, on seni lahendamata mõned väljakutsed, mis avaldusid Eesti koolis juba 10 aastat tagasi. Nii näiteks vajaks tõhustamist eesti keele õpetamine vene õppekeelega koolides. Vaid veerand III kooliastme õpetajatest kinnitas, et õpetamine mitmekeelses või -kultuurilises keskkonnas sisaldus nende ettevalmistuses õpetajatööks. Nendele koolidele, kus õpilaste koosseis on kultuuriliselt ja keeleliselt keskmisest oluliselt mitmekesisem ning mille õpetajad pole selleks väljakutseks hästi ette valmistatud, võiks pakkuda kooli vajadusi ja eripära arvestavaid täienduskoolituse mooduleid.

Viimased muutused ühiskonnas, sh suuremad võimalused erialaseks mobiilsuseks täiskasvanutel, hoogustunud ränne riikide vahel, aga ka kaasava hariduse rakendamine on mõjutanud meie õppijate koosseisu. Kui paljudes riikides on sisserännanute

õpetamine kujunenud nende märkimisväärselt suurenenud osakaalu tõttu üheks keskseks teemaks, siis Eestis püsib sisserändajate osakaal siiski jätkuvalt madal: vaid 1% koolijuhte märgib, et nende koolis on üle kümnendiku õpilastest sisserändajad. Pigem on meie õpetajad kokku puutunud erineva emakeelega õpilaste õpetamisega: veidi üle kümnendiku õpetajatest märkis, et nende klassis on rohkem kui 10% õpilaste emakeel erinev kooli õppekeelest.

Ka erivajadustega õppijate osakaal n-ö tavakoolides on kasvanud: 30% koolijuhtidest märkis, et nende koolis õpilastest üle 10% on erivajadusega. Eestis ongi praegu fookuses just kaasava hariduse temaatika. Kaasav haridus eeldab kõigile õpilastele sobiva hariduse võimaldamist, olenemata nende iseärasustest, eeldustest ja võimetest või taustast. Hädavajalik on jätkata meetmete väljatöötamist, et toetada kaasava hariduse kontekstis nii õppijat, õpetajat kui ka koolijuhti. Eestis on õpetajakoolituses ja täiendusõppes olulisel määral kasvanud haridusliku erivajadusega laste õpetamise alane ettevalmistus, samuti on vastav pädevus lisatud õpetajate kutsestandardisse. Lisaks õpetajate koolitamisele selles valdkonnas võiks rohkem tähelepanu pöörata ka õpetaja assistentide ettevalmistamisele ja luua koolidele rohkem võimalusi nende palkamiseks.

Eesti koolis ja ühiskonnas tervikuna ei ole sotsiaal-majanduslik kihistumine eriti terav probleem. Eesti koolijuhtide hinnangud oma kooli õpetajate hoiakute kohta näitavad, et õpetajaid võiks veelgi toetada selles, et nad julgustaksid õpilasi tegema koostööd eri sotsiaal-majandusliku taustaga kaasõpilastega. Samuti võiks pöörata õppetöö kavandamisel ja läbiviimisel suuremat tähelepanu just sellistele tegevustele, mis soodustavad sotsiaal-majandusliku ja soolise võrdsuse arendamist koolis.

Milleks kasutatakse aega ja kuidas toimub õpetamine?

Efektiivse õpetamise ja õppimise üks eeltingimusi on õpetajate ja koolijuhtide optimaalne ajakasutus. Klassitunnis on vaja aega maksimaalselt kasutada õppimisele. Positiivsena saab märkida, et meie III kooliastme õpetaja kasutab OECD riikide keskmise tasemega võrreldes klassitunnis rohkem aega tegelikule õpetamisele. Eesti õpetajad kasutasid 2018. aastal tundide planeerimisele või ettevalmistamisele koolis või väljaspool kooli nädalas tervelt ühe tunni võrra vähem aega kui viis aastat tagasi, seevastu õpetamisele kuluv aeg on kasvanud. Seega, kuna Eesti õpetajad tajuvad, et administratiivtöö ja korralduslikud tegevused võtavad neilt vähem aega kui kolleegidel teistes riikides, on Eesti koolikultuuris astutud suur samm selles suunas, et õpetaja saaks pühenduda õpetamisele ja õpilaste õppimise suunamisele. Pikema õpetamiskogemusega ja üle 50-aastased õpetajad kasutavad tegelikule õpetamisele ja õppimisele oluliselt rohkem aega kui kuni 5-aastase staažiga ja alla 30-aastased õpetajad. Seega, rohkem tuleks pöörata

tähelepanu eelkõige algajate ja nooremate õpetajate oskusele aega planeerida ja kasutada seda tõhusalt õpilaste õppimisele ja õpetamisele. Muutused õpetajate ajakasutuses – eelkõige langustrend tundide ettevalmistusele kulunud ajas – vajab kindlasti tähelepanu. Ühe seletusena võib välja pakkuda IKT leviku, IKT-vahendid lihtsustavad tundide ettevalmistamist, hõlbustavad õppematerjalide uuendamist ja aitavad aega kokku hoida. Teine põhjus võib olla õpetajaskonna vananemine – kogenud õpetajatel ei kulu teatud tegevusteks enam nii palju aega kui algajatel.

Õpetajate õppetöö kvaliteet sõltub ka ajast, mille koolijuhid võtavad oma koolis õpetamise ja õppimise toetamiseks, kuid tulemused näitavad, et koolijuhtide aeg ja ressursid on selle valdkonna juhtimiseks piiratud. Et koolijuhil jääks rohkem aega tegeleda õppekavaarenduse ja õppetegevuste juhtimisega kooli tasandil, tuleks vähendada koolijuhi ajakulu administratiivtööle ning juhtimisülesannetele ja -kohtumistele (kokku kulub sellele üle 50% Eesti koolijuhtide tööajast).

Uuringust selgus, et Eesti õpetajad kasutavad koolitundides laialdaselt õpetamise selgusele keskenduvaid õpetamistegevusi. Alla poole neist märkis, et pühendub tunnis tegevustele, mille eesmärk on klassi juhtida ja distsipliini saavutada.

Kõige vähem tegelevad Eesti õpetajad õpilaste kognitiivse aktiveerimisega (nt suunavad õpilasi teavet hindama ja probleemi lahendamiseks teadmisi rakendama). Õpetades väiksemates klassides, on õpetajatel rohkem võimalusi kasutada ja lihtsam hallata keerukamaid õpetamistegevusi, mis võimaldavad õpilasi intensiivsemalt kognitiivselt aktiveerida. Seega võiks klasside suuruse vähendamine või paindlike võimaluste pakkumine väiksemates rühmades õpetamiseks olla üks võimalusi, et õpetajad saaks kasutada tõhusamaid õpetamisviise. Arendades taseme- ja täiendusõppe õppekavu, tuleks pöörata tähelepanu just neile õpetamistegevustele ja pedagoogilistele lahendustele, mis toetavad õpilaste kognitiivset aktiveerimist.

Aktuaalne teema meie haridussüsteemis ja õpetajate ettevalmistuses on see, kuidas IKT-võimalusi kasutada õppimise toetamiseks.

Õpilaste hindamine on õppeprotsessi oluline osa. Uuringud näitavad, et viis, kuidas õpetajad õpilasi hindavad, võib avaldada õpitulemustele märkimisväärset mõju. TALIS uuringus osalenud III kooliastme õpetajatest umbes ¾ kasutab kohest tagasisidestamist, kuid selle kasutamine on viimase viie aastaga langenud. Sellised muutused tingivad vajaduse selgitada õpetajatele erinevate hindamismeetodite tõhusust ja mõju õpilaste sooritusele ning arengule. Kujundava hindamise kontekstis on oluline anda ülesannete sooritamise ajal õpilastele kohe tagasisidet. Kõige harvem kasutatakse hindamisel õpilaste enesehindamise võimalusi. Seega võiks nii õpetajate esmaõppes kui ja

täiendusõppes pöörata rohkem tähelepanu hindamise teemale, et täiendada õpetajate arusaamu võimalustest õppimise hindamisel.

Mis on mõjutanud õpetajaid kutsevalikul?

Õpetajaks saamise motivatsiooni uurimine aitab selgust saada, millised aspektid muudavad õpetajakutse atraktiivseks. TALIS uuringu raames küsiti 2018. aastal esimest korda, kui olulised olid õpetajaks saamisel teatud tegurid. Õpetamine oli esimene karjäärivalik kahele kolmandikule Eesti õpetajatest, kuid meesõpetajatel oli see protsent kõigest 40 ligi (naisõpetajatel umbes 70%). Kuna Soomes ei ole sellekohast olulist erinevust karjäärivalikul nais- ja meesõpetajate vahel ning ka nooremate (alla 30-aastaste) seas ning õpetajaamet on populaarsem kui meil, võiksime õppida nende kogemusest, kuidas motiveerida rohkem meeskandidaate ja nooremaid valima õpetajakutset. Enim motiveeris õpetajaks hakkama võimalus mõjutada laste ja noorte arengut, väikseim motivaator oli aga stabiilse karjääri ja sotsiaalselt tõrjutute aitamise võimalus. Positiivne on tõdeda, et ligi 40% meie algajatest õpetajatest leidis, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud.

Kuidas on õpetajad ja koolijuhid oma tööks ette valmistatud ning kuidas toetatakse algajaid õpetajaid?

Õpetajakoolituses pakuti ettevalmistust õpetajate sõnul eelkõige üldpedagoogika, aine sisu ja didaktika osas. Õpetajate arvates on neil kõige parem ettevalmistus aine sisu õpetamiseks ja kõige vähem tundsid õpetajad end hästi ettevalmistatuna õpetama mitmekultuurilises ja -keelses keskkonnas. Vähem kui kolmandik TALIS uuringus osalenud õpetajatest Eestis tunneb end hästi ettevalmistatuna IKT-vahendite kasutamiseks õpetamisel, samuti ei tunne õpetajad, et nad oleks piisava ettevalmistusega erineva võimekusega õpilaste õpetamiseks. Seetõttu peaks nii õpetajate esmaettevalmistuses kui ka täiendusõppes veelgi rohkem fookusesse tõstma ning õpetama rohkem ja sügavamalt just neid teemasid, kus vaid vähesed õpetajad tundsid, et nende tööalane ettevalmistus on piisav: eelkõige õpetamine mitmekultuurilises ja -keelses keskkonnas ja erineva võimekusega õpilaste õpetamine. Võimalik, et IKT valdkonnas on õpetajatele vaja rohkem koolitusi, kus oleks fookuses just digivahendite kaudu õpilaste õppimise toetamise teema, millele pole koolitustes siiani ilmselt piisavalt tähelepanu pööratud.

Eesti õpetajatest on osalenud õpetajakoolituse jooksul õpirändes vaid 15%. Seega peab õpetajate ettevalmistuses sisalduma võimalus täiendada end mõnda aega mõnes välisriigis. See võimaldaks tulevastel õpetajatel arendada oskusi, mis on kasulikud kultuuriliselt mitmekesises klassis õpetamisel. Praegu õpetajakoolituse õppekavadesse

mobiilsusakna loomisega ka tegeldakse ja seega võiks olukord juba lähiaastatel selles osas paraneda.

Uued kutsealal alustavad õpetajad vajavad süsteemset tuge. Sisseelamist soodustavaid tegevusi peaks pakkuma iga kool. Õpetajate esmaettevalmistuses sisalduvad elemendid ja kohanemist toetavates tegevustes osalemine oli positiivselt seotud õpetaja enesetõhususega. Kõige sagedamini (üle 70%) on õpetajad saanud tavapärast toetust koolis: planeeritud kohtumisi koolijuhi ja/või kogenud õpetajaga ja nendepoolset juhendamist ning üldist või administratiivset sissejuhatust kooli tööle asudes. Koostöövõrgustikus osalemine ja võimalus õppida kogenumalt kolleegilt pole Eesti koolides kuigivõrd kasutusel. Sisseelamist toetavad programmid ja tegevused võiksid aga soodustada just rohkem koostööd õpetajate endi vahel ja aidata algajatel õpetajatel õppida kogenud õpetajatelt. Siinkohal võiks õppida Läti kogemusest, kuidas kasutada rohkem uute õpetajate endi koostöövõimalusi ning ka õpetamist koos kogenud õpetajaga, kuna Läti õpetajad märkisid neid tegevusi märkimisväärselt sagedamini koolitöösse sisseelamise toetajana kui meie õpetajad. Õpetamiskoormuse vähendamine, üldine koolipoolne sissejuhatus ja kohtumised ning koolijuhi või kogenud õpetaja poolne juhendamine peaksid kuuluma iga kooli n-ö ametlikku paketti, mida igale uuele õpetajale pakutakse. Samas, kõige vähem, vaid 17% meie õpetajatest ütles, et on saanud sisseelamise perioodil töötada vähendatud õpetamiskoormusega. See võiks aga olla just üks esimesi toetavaid meetmeid, mida kool pakub algajale õpetajale vähemalt esimesel aastal.

Kuigi koolijuhid peavad mentorlust oluliseks õpetajate ja õpilaste töö tulemuslikkuse toetamisel, on alla viiendiku õpetajate sõnul neil algaja õpetajana mentor olnud. Ilmselt vajaks mentorluse teema sügavamat uurimist, et aru saada, kuidas algajat õpetajat tema karjääri alguses toetatakse ja miks nii väike hulk õpetajaid ütleb, et on ühes või teises rollis olnud mentorlusega seotud.

Milline on õpetajate enesetõhusus?

Enesetõhusus on õpetaja uskumus oma võimete ja hakkamasaamise kohta, inimese veendumus oma suutlikkuse kohta midagi teha. Enesetõhusus avaldab olulist mõju õpetaja edukusele oma töös. Õpetaja kõrge enesetõhusus on seotud ka kõrgema töörahuloluga ja -panusega. 2018. aastal on Eesti õpetajatel oluliselt kõrgem enesetõhusus võrreldes 2013. aastaga. Kõrgem enesetõhusus on Eesti III kooliastme õpetajatel õpilaste kaasamisel ja klassi haldamisel, madalam on IKT kasutamise alane enesetõhusus. Õpetajatele oleks vaja pakkuda rohkem koolitusi, mis aitaks neil toetada

digivahendite kaudu õpilaste õppimist. Praegused koolitused on enamasti keskendunud kas õpetaja enda või õpilaste digipädevuste arendamisele.

Õpetajate ettevalmistuses sisaldunud elementide ja õpetajate enesetõhususe vahel olid positiivsed seosed: kui õpetaja ettevalmistuses esines mingi valdkond (nt õpilaste käitumine ja klassi haldamine, IKT kasutamine õpetamisel jne), siis oli ka tema enesetõhusus selles valdkonnas kõrgem. Õpetajate enesetõhusus oli positiivselt seotud ka sisseelamistegevustes osalemisega. Seega on enesetõhususe temaatika õpetajatöös oluline ja selle toetamiseks vajalikele allikatele võiks rohkem tähelepanu pöörata nii esmakoolituses kui ka täiendusõppes.

Kuidas õpetajad ja koolijuhid osalevad professionaalset arengut toetavates tegevustes – võimalused, barjäärid ja vajadused?

Õpetajad ja koolijuhid on elukestvad õppijad, kellel on kogu karjääri jooksul mitmesuguseid koolitusvajadusi. Nende õppimise ja arengu toetamiseks on vaja koolitusvajadused välja selgitada, pakkuda asjakohast täiendusõpet ja tagada sellele juurdepääs.

Eesti õpetajad ja koolijuhid on teiste riikide esindajatega võrreldes kõrgelt motiveeritud ja positiivsete hoiakutega enesetäiendamise suhtes. Samuti tõuseb nende puhul esile väga kõrge professionaalset arengut toetavates tegevustes osalemise määr – peaaegu kõik neist olid osalenud vähemalt ühes sellises tegevuses uuringule eelnenud aastal. Kõige sagedamini nimetatakse erialase kirjanduse lugemist, millele järgneb kursustel ja seminaridel osalemine. On väga positiivne, et üle poole meie õpetajatest nimetas ka kolleegidelt õppimist ja osalemist professionaalsetes võrgustikes, mis on kõrgem kui OECD riikides keskmiselt. Uuringud on näidanud, et kuigi traditsiooniline koolitus kursuste või seminaride vormis võib olla tõhus, on vastastikune õppimine suurema mõjuga õpetamisele ja aitab ka koolituskulusid vähendada. Seega, Eestis tuleks kindlasti jätkata tegevustega, mis soodustavad professionaalse arengu eesmärgil õpetajate ja koolijuhtide võrgustike loomist ning tugevdamist. Lisaks tuleks luua eraldi meetmed alustavate õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu kogukondade loomiseks. Ligi 80% meie õpetajatest märkis, et osalemine professionaalse arengu tegevuses avaldas positiivset mõju nende õpetamistegevustele ja on positiivselt seotud ka õpetajate töörahulolu ja enesetõhususega.

Suur vajadus enesetäienduseks on erivajadusega õppijate õpetamisel ja kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel, seega tuleks pakkuda sellistel teemadel rohkem koolitusi. Lisaks on oluline professionaalse arendamise võimaluste avardamine mitmekultuurilises ja -keelses keskkonnas õpetamiseks ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogiate

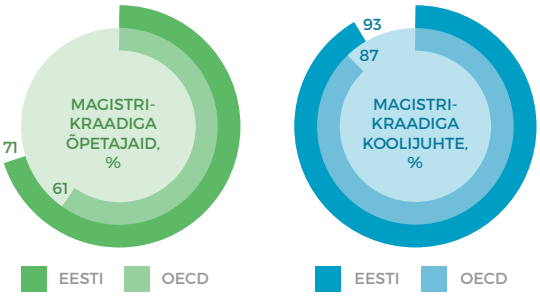
rakendamiseks õpetamisel. Kõigis nimetatud prioriteetsetes valdkondades tuleb pakkuda piisavas mahus riiklikult finantseeritud koolitusi.

Professionaalse arengu tegevustes osalemist takistab õpetajate arvates kõige rohkem selle sobimatus töögraafikuga, koolijuhtide meelest aga asjakohaste tegevuste või koolituste puudumine. Seega peaksid professionaalse arengu tegevused olema arvestatud õpetaja ja koolijuhi tööaja sisse. Professionaalse arengu tegevused peavad olema kavandatud ja rakendatud pikaajalistena ja toetuma kutsestandarditele. Lisaks tuleks õpetaja ja koolijuhi professionaalse arengu toetamiseks välja arendada karjäärimudelid, mis võimaldavad ja soodustavat nii vertikaalset kui ka horisontaalset liikumist vastavalt enda professionaalsusele.

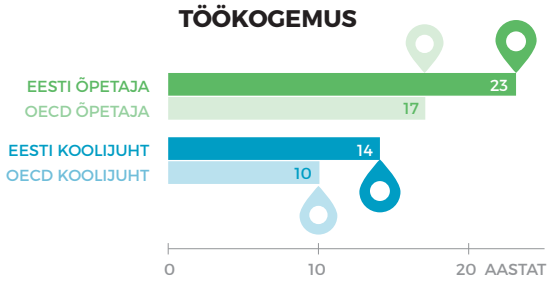
INFOGRAAFIKA

MILLINE ON MEIE ÕPETAJA JA KOOLIJUHT?

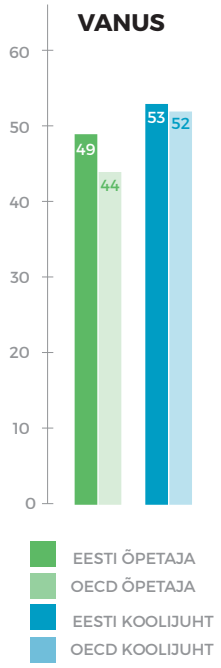
HARIDUS



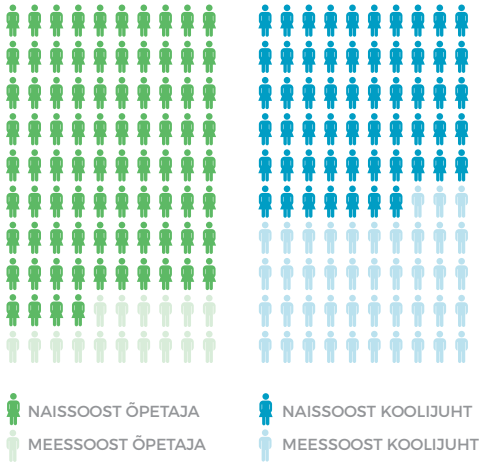
TÖÖKOGEMUS



VANUS



SUGU



Eesti õpetaja ja koolijuht on kõrgetasemelise ettevalmistusega.

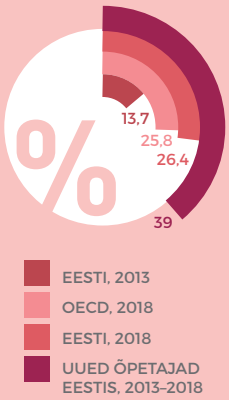
MIKS JUST ÕPETAJAKS?

88%

ÕPETAJATE JAOKS ON OLULINE VÕIMALUS MÕJUTADA LASTE JA NOORTE ARENGUT.

Kui 2013. a leidis 13,7% õpetajatest, et nende amet on ühiskonnas väärtustatud, siis viie aastaga on nende hulk kahekordistunud, mis on suurem ka OECD riikide keskmisest. Sealjuures on viimase viie aasta jooksul ametisse asunud õpetajate seas see näitaja koguni 39%.

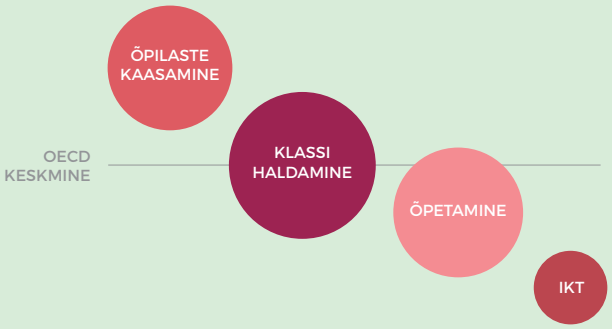
ÕPETAJAAMETI VÄÄRTUSTATUSE TAJUMINE ÜHISKONNAS



Ametit tajutakse ühiskonnas rohkem väärtustatuna.

MILLINE ON ÕPETAJATE ENESETÕHUSUS?

2018. aastal on Eesti õpetajatel enda hinnangul oluliselt kõrgem enesetõhusus võrreldes 2013. aastaga. Võrreldes OECD keskmisega on Eesti õpetajal kõrgem enesetõhusus õpilaste kaasamisel, sarnane klassi haldamisel ning madalam õpetamise ja IKT kasutamise valdkonnas. IKT vahendeid kasutavad õppetöös ainult pooled III kooliastme õpetajatest.



MILLELE AEGA PÜHENDATAKSE?

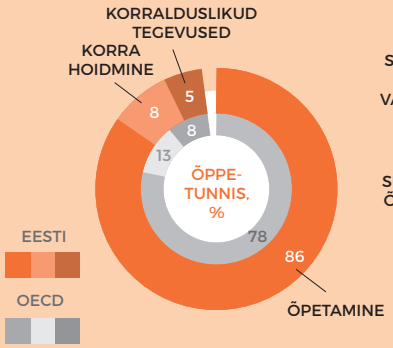
EESTI ÕPETAJAD ÕPETAVAD KESKMISELT

21 tundi nädalas

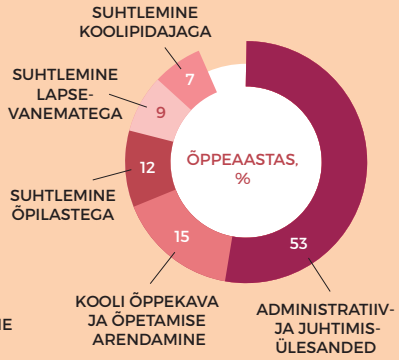
Suurema osa ajast pühendab Eesti õpetaja õppetunnis õpetamisele.

Eesti kooljuht pühendab õppeaastast üle poole administratiiv- ja juhtimis- ülesannetele ning umbes kolm korda vähem õppekava ja õpetamise arendamisele.

ÕPETAJA TUNNIAJAKASUTUS



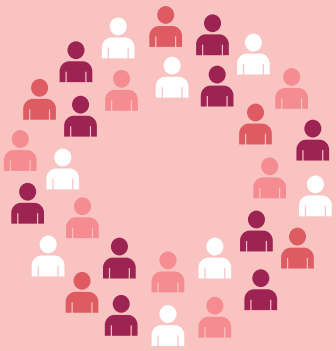
KOOLIJUHI AJAKASUTUS



MILLINE ON ÕPETAJA JA KOOLIJUHI ETTEVALMISTUS?

Keskmiselt 8 õpetajat 10st tunneb, et on hästi ette valmistatud aine sisu õpetamiseks.

Iga kolmas õpetaja on IKT vahendite kasutamiseks ette valmistatud, iga neljas erineva võimekusega õpilaste õpetamiseks ja iga kuues mitmekultuurilises ja -keelses keskkonnas õpetamiseks.



Keskmiselt 9 koolijuhti 10st on läbinud õppe-kasvatustöö parendamisele suunatud juhtimiskoolituse.

MILLISTEST TEADMISTEST JA OSKUSTEST TUNTAKSE ENIM PUUDUST?

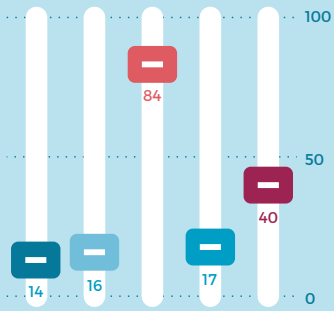
Peaaegu iga kolmas õpetaja vajab täiendusõpet erivajadusega õppijate õpetamisel. Peaaegu iga viies õpetaja vajab toetust IKT oskuste arendamisel.

37% koolijuhte vajab täiendusõpet õpetajatevahelise koostöö arendamisel ja 28% tulemusliku tagasiside andmisel:

KUIDAS TOETATAKSE ALUSTAVAT ÕPETAJAT?

14% õpetajaid on osalenud formaalses kohanemisprogrammis ja 16% mitteformaalsetes toetavates tegevustes.

84% koolijuhte väidab, et koolides on olemas õpetaja sisseelamist toetavad tegevused.



17% õpetajaid on saanud sisseelamise perioodil töötada vähendatud õpetamiskoormusega.

Ligikaudu 2/5 koolijuhte väitis, et nende koolis on õpetajale pakutud sisseelamise perioodil vähendatud õpetamiskoormust.

Õpetajad ja koolijuhid on aktiivsed õppijad

Viimase aasta jooksul on osalenud vähemalt ühes professionaalset arengut toetavas tegevuses 98% õpetajatest ja 100% direktoritest.

Õpetajad osalevad keskmiselt 5 tegevuses aastas, koolijuhid keskmiselt 7 tegevuses aastas.

9 õpetajat ja koolijuhti 10st loeb erialast kirjandust ning osaleb kursustel ja seminaridel.

Peamisteks takistusteks professionaalset arengut toetavates tegevustes osalemisel peetakse sobimatust töögraafikuga ja asjakohaste tegevuste puudumist.

SUMMARY

Expectations and demands on teachers and school leaders are constantly changing, as in all other occupations in our rapidly changing society. In order to prepare teachers and school leaders with the necessary competences, countries need to collect data about the key indicators of the professionalism of teachers and school principals. Empirical studies allow to develop policy decisions and strategies for the education system. For this purpose, the OECD has already conducted The Teaching and Learning International Survey (TALIS) three times, the latest of which, the 2018 survey, provides results for the 48 participating OECD and partner countries and provides an opportunity for teachers and school principals to contribute to education.

The first part of this report, focuses on the professional development of teachers of 7-9 grade, and the principals of the same schools as lifelong learners, from the choice of teaching profession to activities that support continuous professional development. The first part of the report contains seven chapters, which are summarized below, presenting the main results together with recommendations and suggestions for the target groups.

What is the background of Estonian teachers and school principals?

This chapter describes the age and gender distribution, professional experience, education, and changes in these characteristics of teachers and school principals across three TALIS surveys (2008-2013-2018). Trends over time in their age and professional experience provide valuable insights into the dynamics of human resources in education.

As nearly 54% of teachers in Estonian schools are at age 50, this is a challenge for both teacher education institutions and education policy makers, as the next 15 years will require a large number of teachers in schools to replace those who retire. Moreover, around 7% of school principals in Estonian schools are under 40 which means there will also be a need for the next generation of school leaders.

56% of teachers of grades 7-9 in Estonian school have teaching experience of more than 20 years. This indicates that our teachers have a wealth of experience. At the same time, it also shows that a long time has passed since their initial teacher education. Therefore, they need to be continually engaged in professional development activities. Teachers with up to 5 years of experience are on average 35.6 years old and have an average of 6.6 years of non-educational experience. Therefore, there is a growing number of teachers who have not chosen the teaching profession as their first choice. Accordingly,

teacher education needs to be flexible to allow people to enter the teaching profession. It should be considered how to create new alternative pathways to enter the teaching profession, in addition to existing ones. At the same time, the fact that 11% of teachers with up to 5 years of experience do not have a university degree and nearly 36% only have a bachelor's degree once again demonstrates the shortage of teachers in schools. Therefore, efforts by different stakeholders are needed to ensure that schools have enough qualified teachers.

How diverse is the learning environment in our school?

Although the learning environment in Estonia has not become significantly more culturally diverse in the last ten years, some of the challenges that were noticed in Estonian schools 10 years ago have remained unresolved. For example, the teaching of Estonian in Russian-medium schools should be improved. Only a quarter of teachers confirmed that teaching in a multilingual or multicultural environment was part of their initial teacher training. Schools that are significantly more culturally and linguistically diverse, and whose teachers are not well prepared for the challenge, could be provided with in-service training modules that take into account the needs and characteristics of the school.

While in many countries the teaching of immigrants has become one of the central issues, due to the significant increase in the proportion of immigrants, the proportion of immigrants in Estonia remains low. Only 1% of school principals indicate that more than 10% of pupils are immigrants. Rather, our teachers have been exposed to the teaching of students with different mother tongues, with just over 10% of teachers saying that in their class more than 10% of students have a mother tongue different from the school language of instruction. The share of students with special needs in so-called mainstream schools has also increased – 30% of school principals indicated that there are more than 10% of students with special needs in their school. In Estonia, the focus is now on inclusive education, which requires the provision of appropriate education for all students, regardless of their background, abilities or special needs. It is essential to continue to develop measures to support learners, teachers and school leaders in the context of inclusive education. In Estonia, there has been a significant improvement in the preparation of pre- and in-service teachers for children with special educational needs. Also, such competence has been included in the professional standard for teachers. In addition to teacher education in this area, more attention could be paid to preparing teacher assistants and creating opportunities for schools to hire them.

Estonian school principals' opinions about the attitudes of teachers at their schools suggest that teachers could be further supported in encouraging students to work with fellow students from different socio-economic backgrounds. Similarly, activities that promote the development of socio-economic and gender equality at school could be given greater attention in the planning and leading of teaching.

How teachers and principals use their time and how is teaching done?

Optimal use of time by teachers and school leaders is a prerequisite for effective teaching and learning. On a positive note, our teachers of grades 7-9 use more time in classroom for actual teaching as compared to the OECD average. In 2018, Estonian teachers spent one hour less per week for planning or preparing lessons than five years ago. In contrast, the time spent for teaching has increased. Therefore, as Estonian teachers perceive that administrative and organizational activities take less time than their counterparts in other countries, a major step has been taken in Estonian school culture to enable teachers to devote themselves to actual teaching and supporting students.

Teachers with longer teaching experience and over 50 years of age spend significantly more time on actual teaching and learning than teachers with up to 5 years of experience and under 30 years of age. Therefore, more emphasis should be placed on the skills of younger and novice teachers to plan their time and use it effectively for student learning and teaching. The quality of teaching also depends on the amount of time that school leaders take to support teaching and learning in their school. The results show that school leaders have limited time and resources to manage this area. To allow more time for the school leaders to deal with curriculum development and educational activities management at the school level, the leader's time on administrative work and meetings should be reduced.

In Estonia, teachers noted that in teaching activities they were more focused on teaching clarity, while less than half of them reported activities aimed at classroom management and discipline. However, the least they use cognitive activation of students. When teaching in smaller classes, teachers can use more advanced teaching activities that enable students' cognitive activation. Thus, reducing class sizes or providing flexible ways to teach in smaller groups could be one way for teachers to use more effective teaching methods. When developing curricula for pre- or in-service teacher education, particular attention should be paid to teaching activities that support cognitive activation of students. The use of ICT to support learning is also a current topic in our education system and teacher preparation.

Students' assessment is an important part of the learning process and studies show that the way teachers evaluate students can have a significant impact on learning outcomes. About three-quarters of the teachers participating in the TALIS survey use immediate feedback, which has declined over the last five years. Such changes raise the need to explain to teachers the effectiveness and impact of different assessment methods on student performance and development. Students' self-assessment is rarely used in assessment. Thus, both initial and in-service teacher education could pay more attention to the topic of learning assessment.

What is important in choosing a teaching career?

Analysing the motivation to become a teacher helps to identify aspects that make the teaching profession more attractive. In TALIS 2018 teachers were asked for the first time how important certain factors were for them to become teachers. Teaching was the first career choice in Estonia for two thirds of the teachers who participated in the TALIS study, but only about 40% for male teachers, compared to about 70% for female teachers. As there is no significant difference in career choice between female and male teachers in Finland, and the teaching profession is more popular than in Estonia among younger (under 30) teachers, we could learn from their experience of motivating more male candidates and younger teachers to choose a teaching profession. The opportunity to influence the development of children and adolescents was the most motivating factor for being a teacher, while the least motivating was the opportunity to get a stable career and help the socially excluded.

How are teachers and school principals prepared for their work, and how are novice teachers supported?

According to the teachers' answers, their teacher education provided preparation primarily in general pedagogy, subject content and didactics. Teachers feel best prepared for the content of the subjects. The least number of teachers feel well prepared to teach in a multicultural and multilingual environment. In addition, less than one third of the teachers who participated in the TALIS survey in Estonia feel well prepared to use ICT tools in teaching and to teach students of different abilities. Therefore, there should be more focus and teaching, both in initial and in-service teacher education, on topics where only a few teachers were well prepared.

Only 15% of Estonian teachers have participated in study visits abroad during their teacher education. Therefore, teacher education curricula must include the possibility of external mobility to enable future teachers to develop skills that are useful for teaching in a culturally diverse classroom. The creation of a mobility window in teacher education

curricula is currently under development and the situation could improve in the next years.

New teachers entering the profession need support. Each school should provide activities that encourage adaptation. Most often (over 70%), teachers have received scheduled meetings with and guidance from the principal and/or experienced teacher, and general/administrative introduction to schoolwork. However, participation in the network and the opportunity to learn from a more experienced colleague were less mentioned as adaptation supporting activities. Integration programs and activities could encourage more collaboration between teachers and help novice teachers learn from experienced teachers. This could be a place of study from Latvia on how to make more use of new teachers' own opportunities for cooperation, as well as teaching together with an experienced teacher. Latvian teachers noted these activities significantly more often than Estonian teachers. The reduction of teaching hours, the general introduction and meetings by the school, and the guidance given by the principal or experienced teacher should be part of the "package" offered to each newcomer at each school. However, only 17% of our teachers said they had a chance to work with a reduced teaching load during the induction period. This could be one of the first supportive measures that a school could offer to a novice teacher at least in the first year.

Although school principals consider mentoring to be important in supporting the performance of teachers and students, less than one fifth of teachers said they have been assigned a mentor at school as a novice teacher. Apparently, a more in-depth study of the topic of mentoring would be needed to understand how novice teachers are supported at the start of their career and why such a small number of teachers reported having been involved in mentoring as a mentor or mentee.

What is the self-efficacy of teachers?

Self-efficacy is a teacher's belief that has a significant impact on a teacher's success in his or her work. In addition, teacher's high self-efficacy is related to higher job satisfaction and commitment. In 2018, Estonian teachers had significantly higher self-efficacy compared to 2013. Estonian teachers of grades 7-9 have higher self-efficacy in student engagement and classroom management, and lower self-efficacy in ICT use. There is a need for more training for teachers to support the integration of ICT into their teaching. Current trainings mostly have been focused on developing the digital competences of either the teacher herself or the students.

There was a positive relationship between elements included in teacher preparation and teacher self-efficacy – if there was a certain element included into teacher preparation

(e.g. student behaviour and classroom management, use of ICT in teaching, etc.), then self-efficacy was higher in this aspect. Teacher self-efficacy was also positively related to participation in induction activities. Thus, the topic of self-efficacy is important in teacher's work and more attention should be paid during initial and in-service teacher education on the sources needed to support it.

How do teachers and school principals participate in professional development activities - opportunities, barriers and needs?

Teachers and school leaders are lifelong learners with different training needs throughout their careers. In order to support their learning and development, it is necessary to identify training needs, to provide appropriate in-service education and to ensure access to it.

Estonian teachers and school principals who participated in the TALIS 2018 survey are highly motivated and positive about self-development compared to other countries. They also show a very high level of involvement in professional development activities – almost all of them had participated in at least one such activity during the year preceding the survey.

The most frequently mentioned activity was reading professional literature followed by teachers' participation in courses and seminars. It is very positive that more than half of our teachers also mention learning from colleagues and participation in professional networks, which is higher than the OECD average. Studies have shown that while traditional training in the form of courses or seminars can be effective, peer learning has a greater impact on teaching and, in addition, helps to reduce training costs. Therefore, activities that encourage the creation and strengthening of teachers' and school leaders' networks for professional development should be continued in Estonia. In addition, specific measures should be developed to create professional development communities for novice teachers and school leaders. Nearly 80% of our teachers noted that participating in professional development activities had a positive impact on their teaching, and is also positively related to teacher job satisfaction and self-efficacy.

There is a great need for in-service training in the teaching of SEN children and in the implementation of inclusive education principles, so more training should be provided on these topics. In addition, it is important to expand professional development opportunities for teaching in a multicultural and multilingual environment and for applying ICT in teaching. Publicly funded courses in sufficient numbers need to be provided in each of these priority areas.

Incompatibility with their work schedule was most often mentioned by teachers as the barrier for participation in professional development activities. The lack of relevant activities/training was mentioned as barrier by the school principals. Hence, professional development activities should be included in the working hours of teachers and school leaders. Professional development activities must be designed and implemented on a long-term basis, based on relevant professional standards. In addition, career models should be developed to support the professional development of teachers and school leaders, enabling and facilitating both vertical and horizontal mobility in line with their professionalism.

KASUTATUD KIRJANDUS

Akiba, M. (ed.) (2013). *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes*. Emeral Insight, https://www.emeraldinsight.com/doi/book/10.1108/s1479-3679%282013%2919.

Alustavat õpetajat toetav kool koduleht: http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/

Anne Raam (2019) suhtlus e-maili teel

Antecol, H., Eren, O., & Ozbeklik, S. (2012). The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment, *IZA Discussion Paper Series*, No. 6453, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor. Külastatud aadressil http://ftp.iza.org/dp6453.pdf

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2010.08.007.

Avanzi, L. et al (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2013.01.002.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barber, M., & Mourshed, M. (2009). *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead. Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009, Singapore*. London: McKinsey & Company.

Baumert, J. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.

Baya'a, N., & Daher, W. (2015). The development of college instructors' technological pedagogical and content knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 17(4), 1166e1175. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.733.

Beilock, S. et al. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 107(5), 1860-1863, doi: 10.1073/pnas.0910967107

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003.

Carusi, F. T. (2017). Why Bother Teaching? Despairing the Ethical Through Teaching that Does Not Follow. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 633–645.

Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-569.

Chen, J. & McCray, J. (2012). A Conceptual Framework for Teacher Professional Development: The Whole Teacher Approach. *NHSA Dialog*, 15(1), 8-23. http://dx.doi.org/10.1080/15240754.2011.636491.

Chesnut, S. & H. Burley (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001.

Chetty, R., J. Friedman & Rockoff, J. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104/9, 2633-2679. http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.9.2633.

Children with Autism. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 609-619.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. https://ac.els-cdn.com/S0742051X02000537/1-s2.0-S0742051X02000537-main.pdf?_tid=6523772a-0143-4e3f-bde8-339cb758cf1f&acdnat=1535466448_5185cb70edaefc5bda7880ce5b218050.

Cordingley, P. et al. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. http://eppi.ioe.ac.uk/ (accessed on 29 January 2019).

Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. 8/1.

Darling-Hammond, L. et al (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. School Leadership Study. Final Report, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Dee, T. (2005). A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter?, *American Economic Review*, 95(2), 158-165, doi: 10.1257/000282805774670446

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08331140.

Dimopoulou, E. (2012). Self-efficacy and Collective Efficacy Beliefs of Teachers for

Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). Külastatud aadressil: https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005?leiaKehtiv

Earp, J. (2016). *How to stop teachers leaving the profession*. Külastatud aadressil https://www.teachermagazine.com.au/articles/how-to-stop-teachers-leaving-theprofession.

Echazarra, A. et al. (2016). How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. *OECD Education Working Papers*, 130. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en.

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil http://www.kogu.ee/olemus-jaroll/elukestvaoppestrateegia/elukestvaoppestrateegia20142020/

Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

European Commission (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education*. Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools. https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education

European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Külastatud aadressil http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers` beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, 72, 227 - 243.

Fischer, C. et al. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2018.02.011.

Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74.

Garet, M. et al. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. https://doi.org/10.3102/00028312038004915.

Garet, M. et al. (2016). *Focusing on Mathematical Knowledge: The Impact of Content-Intensive Teacher Professional Development (NCEE 2016-4010)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569154.pdf (accessed on 4 December 2018).

Gray, L., & Taie, S. (2015). Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study. First Look. National Center for Education Statistics, 2015-337.

Guskey, T. & Yoon, K. (2009). What Works in Professional Development? The Leading Edge | Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170909000709 (accessed on 9 January 2019).

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512.

Hansford, B. C., Ehrich, L. C., & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.

Haridusilm (s.a.). https://www.haridussilm.ee/

Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, London.

Hoban, G. & Erickson, G. (2004). Dimensions of Learning for Long-term Professional Development: comparing approaches from education, business and medical contexts. *Journal of In-service Education*, 30(2), 301-324. http://dx.doi.org/10.1080/13674580400200247.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207- 216.

Holmlund, H., & Sund, K. (2006). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?, *Labour Economics*, 15, 37-53, doi: 10.1016/j.labeco.2006.12.002.

Holzberger, D., A. Philipp, & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. http://dx.doi.org/10.1037/a0032198.

Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323.

Innove (2019). *Õpetajaameti populaarsus kasvas aastaga neljandiku võrra*, 01.08.2019. Külastatud aadressil: https://www.innove.ee/uudis/opetajaameti-populaarsus-kasvas-aastaga-neljandiku-vorra/

Jensen, B. et al. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. National Center on Education and the Economy, Washington, D. http://www.ncee.org/cieb. (accessed on 10 January 2019).

Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K., & Rohtma, V. (2008). Mentoring Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. In: G. Fransson & C. Gustafsson (Eds.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development Teacher education* (pp.77-106): Research publication 4, Gävle,

Jones, S., & Dindia, K. (2004). A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), 443-471, doi: 10.3102/00346543074004443

Kane, T., Rockoff, J., & & Staiger, D. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(6), 615-631.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers`self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741 – 756.

Klusmann, U. et al. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.

Koolijuhtide järelkasvuprogramm. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/et/koolijuhtide-jarelkasv

Kools, M. & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, 137, OECD Publishing, Paris. https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en.

Kraft, M., Blazar,D. & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. http://dx.doi.org/10.3102/0034654318759268.

Kuhn, P., & Weinberger, C. (2005). Leadership Skills and Wages. *Journal of Labor Economics*, 23(3), 395-436.

König, J., & Rothland, M. (2017). Motivations That Affect Professional Knowledge in Germany and Austria. In: H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 162-188). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628.

Kyriakides, L., Campbell, R., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.

Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education*, 68, 68-76.

Lavy, V. (2016). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*, 62(1), 88-125.

Le Donné, N., P. Fraser, & G. Bousquet (2016). Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data. *OECD Education Working Papers*, No. 148, OECD Publishing, Paris. Retrieved from https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en.

Leppik, C., Haaristo, H.-S., & Mägi, E. (2017). *IKT-haridus: digioskuste õpetamine, hoiakud ja võimalused üldhariduskoolis ja lasteaias*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis. Külastatud aadressil: http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/08/IKT-hariduse-uuring_aruanne_mai2017.pdf

Lim, J., & Meer, J. (2017). The Impact of Teacher–Student Gender Matches, *Journal of Human Resources*, 52(4), 979-997, doi:10.3368/jhr.52.4.1215-7585r1

Lipowsky, F. et al. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527-537.

Maasing, H., & Asari, E. M. (2016). 1.3. Rändepoliitika suundumused Euroopa Liidus ja Eestis. https://inimareng.ee/static_assets/pdf/EIA%202016%E2%80%9317%201.3.%20R%C3%A4ndepoliitika%20suundumused%20Euroopa%20Liidus%20ja%20Eestis.pdf

Meissel, K., Parr, J. & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013.

Meristo, M. (2016). *Personal and contextual factors shaping novice teacher's early professional career*. Publitseeritud doktoritöö. Tallinna Ülikool.

Mets, U. & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus*. Uuringu lühiaruanne. Tallinn: SA Kutsekoda. Külastatud aadressil: https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/12/oska_HT_veeb.pdf

Muis, K. R., & Foy, M. J. (2010). *The effects of teachers` beliefs on elementary students`beliefs, motivation, and achievement in mathematics*. Theory, Research, and implications for practice. Editor: Bendixen, L., D. University of Nevada, pp. 435 – 469.

Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J.-L. (2018). Motivation to become a teacher: a Norwegian validation of the Factors Influencing Teaching Choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813–831.

Nir, A. & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377-386. http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2007.03.002

Noored kooli (s.a). Külastatud aadressil http://www.nooredkooli.ee/

Nõmmik, K. (2005). *Mentorite rollivalmidus kutseaasta ja õpetaja professionaalse arengu kontekstis.* Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris. https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. TALIS, OECD Publishing, Paris. https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States*. Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en.

OECD (2013). *Fostering learning communities among teachers.* http://dx.doi.org/10.1787/5k4220vpxbmn-en.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing, Paris. https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en.

OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OECD (2016b). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing, Paris. Retrieved from https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en.

OECD (2016c). Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills, OECD Publishing, Paris. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en

OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD. http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf (accessed on 21 December 2018).

OECD (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en

OECD (2018b). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en.

OECD (2018). PISA 2015. Results in Focus. Külastatud aadressil https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Opfer, D. (2016). Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013. *OECD Education Working Papers*, 138, OECD Publishing, Paris. https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en.

Opfer, V. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609.

Paniagua, A. & Sánchez-Martí, A. (2018). *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?* OECD Education Working Papers, 190, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en.

Paniagua, A. & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en.

Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2002). Külastatud aadressil https://www.riigiteataja.ee/akt/13082084

Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2017). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178.

Pitkäniemi, H. (2002). The relationship between teacher efficacy, instructional practice and student learning: How do they relate each other? In Niinistö, K., Kukemelk, H., Kemppinen, L. (Eds.), *Developing teacher education in Estonia* (pp. 127 – 140). Turku: Painoslama Oy,

Programm *Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid 2018-2021*. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/1_programm_padevad_ja_motiveeritud_opetajad_ning_haridusasutuste_juhid_2018-2021.pdf

Reimers, F., & Chung, C. (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies and Curricula from Six Nations*. MA: Harvard Education Press, Cambridge.

Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013b). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, 122-131. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.002

Rjosk, C. et al. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63-72.

Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27, 628-638.

Scheerens, J. (2010). *European Commission The culture programme-CULTURE IN MOTION Teachers' Professional Development Europe in international comparison-An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, European Union. http://dx.doi.org/10.2766/63494.

Scherer, R., & Gustafsson, J. (2015). Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-15.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Preceived Teachers Self-Efficacy as a predictor of Job Stress and burnout: mediation analyses. *Applied psychology an International rewiew*, 57, 152-171.

Schwerdfeger, L., K., & Schönhofen, K. (2002). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health psychology*, 27(3), 358 – 368.

Scribner, J. (1999). Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X99352004 (accessed on 14 January 2019).

Seidel, T., Rimmele, R., & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539-556.

Selliov, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf

Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and health*, 25, 129 – 138.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001.

Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. National Staff Development Council, Oxford, OH. http://www.nsdc.org. (accessed on 14 January 2019).

Suryani, A., Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2016). Students' motivations to become teachers: FIT-Choice findings from Indonesia. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 3(3), 179-203.

Zepeda, S., Parylo, O. & Bengtson, E. (2013). *Professional Development in Education Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory*. http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.821667.

Taimalu, M., & Õim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *Trames: Journal of the Humanities and Social Sciences*, 9(2), 177–191.

Taimalu, M., Luik, P., & Täht, K. (2017). Teaching Motivations and Perceptions during the First Year of Teacher Education in Estonia. In: H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 189-219). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tallinna Ülikool, haridusteaduste instituut (s.a) Külastatud aadressil https://www.tlu.ee/hti/instituudist

Tartu Ülikool. Pedagogicum (s.a). Külastatud aadressil https://www.pedagogicum.ut.ee/et/opetajakoolitus-1

Tartu Ülikooli ja Tallina Ülikooli õppeinfosüsteemid

Trust, T., Krutka, D. & Carpenter, J. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34. http://dx.doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2016.06.007.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805, https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

Uibu, K., Kaseorg, M., & Kink, T. (2016). Klassiõpetajate arusaamad õppiva organisatsiooni juhtimise distsipliinidest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), 58–91. 10.12697/eha.2016.4.1.03.

UNESCO. (2015). *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action*.

Valk, A. (2016). *Õpetajaameti atraktiivsus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf

van Tartwijk, J. & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Smith, K. (2017). Why Teach? How Teachers' Motivations Matter around the World. In: H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 1-21). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40.

Watt, H. M. G., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO-IIE. http://www.unesco.org/iiepIIEPwebsite:http://www.unesco.org/iiep (accessed on 7 September 2018).

Woolfolk-Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In A. P. Alexander, P. Winne, & N. J. Mahwah (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715–732). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Yoon, K. et al. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. *Issues & Answers Report, REL 2007*, 033, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf.

Youngs, P. & Bruce King, M. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670. http://dx.doi.org/10.1177/0013161X02239642.

Youngs, P. (2001). District and State Policy Influences on Professional Development and School Capacity. *Educational Policy*, 15(2), 278-301. http://dx.doi.org/10.1177/0895904801015002003.